

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГОУ ВПО «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА»

ВЕСТНИК
Красноярского
государственного
педагогического
университета
им. В.П. Астафьева

2011 (2)

Главный редактор:

Н.И. Дроздов

Редакционная коллегия:

В.Р. Майер, Я.М. Кофман,

А.А. Баранов, А.М. Гендин, А.Ж. Жафяров,

А.И. Завьялов, Т.Г. Игнатьева, М.П. Лапчик, М.И. Лесовская,

Н.И. Пак, Л.Г. Самотик, Н.Т. Селезнева, А.Н. Фалалеев,

Т.В. Фуряева, С.П. Царев, В.П. Чеха, М.И. Шилова,

Л.В. Шкерина (*ответственный редактор*),

С.П. Васильева (*ответственный секретарь*)

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011 (2) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2011. – 396 с.

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук с 05.03.2010.

Свидетельство о регистрации средств массовой информации ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.

© Красноярский
государственный
педагогический
университет
им. В.П. Астафьева, 2011

Содержание

ПЕДАГОГИКА	11
Барановская Л.А., Игнатова В.В. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМА «ОТВЕТСТВЕННАЯ ЗАВИСИМОСТЬ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТА.....	11
Баранчук С.Н., Савчук А.Н. ПРЕДПОСЫЛКИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ БОРЦА В ПОЕДИНКЕ НА ФОНЕ ЕГО ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ	17
Бибикова В.В. ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ЕНИСЕЙСКОЙ ШКОЛЫ-КОММУНЫ	22
Богданова О.В., Бакшеева З.К. ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПРЕДМЕТАМ ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ «ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ» В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	29
Богомаз И.В., Дроздова Л.Н., Дьячук П.П. (мл.), Шадрин И.В. ДИАГНОСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ	33
Бойков Е.В. ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ	39
Гуртовенко Г.А. ВОСПИТАНИЕ КАК СПОСОБ ПРОИЗВОДСТВА ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ.....	47
Демидович Е.А. РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	53
Денисенко Ф.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ КРАТКОСРОЧНЫХ ИНТЕНСИВНЫХ ШКОЛ.....	58
Дорошенко С.И. ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ XX ВЕКА: СООТНОШЕНИЕ ТРАДИЦИОНАЛИЗМА И РЕФОРМАТОРСТВА (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ ГОРОДА ВЛАДИМИРА).....	64
Дрюков-Филатов Д.Г., Колокольцев М.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЮНЫХ МУЗЫКАНТОВ	71
Козлова Л.А., Игнатова В.В. УКЛАД ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	76
Мартиросова Т.А., Яцковская Л.Н. ДВИГАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	83
Матвеев А.С. ПРОБЛЕМЫ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БОРЦОВ	89
Муравьева А.Н., Бакшеева З.К. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ.....	94

Семина Е.А. ДИАГНОСТИКА СТАРТОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК ВХОДНОЙ ЭТАП МОНИТОРИНГА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	99
Стручков В.И., Дорошенко С.А., Григорьев А.Ю. ГАРМОНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОК В ВУЗЕ	107
Стюгин А.А., Туранова Л.М. ОРГАНИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ	113
Стюгина А.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ.....	116
Упоров Д.В. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	119
Шкерина Л.В., Литвинцева М.В. ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ФИКСАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТА И ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ ЕГО КОМПЕТЕНЦИЙ.....	123
Яковлева Н.Ф. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ-СИРОТ	128
Янова М.Г. ДИАГНОСТИКА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	136
ПСИХОЛОГИЯ	144
Абраменко О.Б. РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ОСНОВА ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	144
Албитова Е.П. МОБИЛЬНАЯ ПРОФИДЕНТИЧНОСТЬ В ПОИСКЕ И ВЫБОРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ	149
Белова Ю.Ю. ВРАЧЕВАНИЕ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ МЕТОДОМ Г.А. ШИЧКО (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ)	157
Будук-оол Л.К. ОЦЕНКА УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ ТУВИНСКОЙ И РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	164
ФИЛОСОФИЯ.....	168
Бакулина М.С. СИСТЕМНЫЙ И КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОДЫ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ.....	168
Зорин К.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЖУРНАЛИСТОВ, РЕКЛАМИСТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ.....	174
ФИЛОЛОГИЯ	180
Жаткин Д.Н., Крехтунова Е.В. ПОЭМА Т.-Б.МАКОЛЕЯ «ВИРГИНИЯ» В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ Д.Л. МИХАЛОВСКОГО	180
Кондратьева О.Н. ЗООМОРФНЫЕ ОБРАЗЫ КАК ИСТОЧНИК ОСМЫСЛЕНИЯ КОНЦЕПТА «ДУША» (ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	186

Кошкарлова Н.Н. РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ....	192
Леонова Ж.В. ФОНЕТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ПРАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ДИСКУССИЙ НАЧАЛА XX ВЕКА)	197
Самотик Л.Г. ВНЕЛИТЕРАТУРНАЯ ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА: К ТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ.....	202
Соколова Л.А. ОБРАЗОВАНИЕ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ ОТ ЛЕКСЕМЫ «ЗВЕЗДА» В ПОЭЗИИ К. БАЛЬМОНТА.....	209
Шарифуллин С.Б. О ТИПОЛОГИИ ВЕРБАЛЬНО-ИКОНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ КЛИПОВ	215
Шемберова А.Н. СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ КОНСТИТУЦИЙ ГЕРМАНИИ (В ДИАХРОНИИ).....	221
ИСТОРИЯ	228
Богалова Д.Б. НЕОИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРУПЦИИ В РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ	228
Верхотурова Т.Г. ШТАТЫ И ЧИСЛЕННОСТЬ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ АДМИНИСТРАЦИИ (1822–1917 гг.).....	233
Дианов С.А. КАДРОВЫЙ ВОПРОС И СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ЦЕНЗОРОВ НА УРАЛЕ В 1920–1941 гг.....	239
Зяблицева С.В. СПЕЦИФИКА РЕПЕРТУАРНОЙ ПОЛИТИКИ ТЕАТРОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	245
Кузин А.Т. ПРОСВЕЩЕНИЕ САХАЛИНСКОГО КОРЕЙСКОГО НАСЕЛЕНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННОСТЬ	252
Маменкова Е.С. ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЕ СНАБЖЕНИЕ ЗАКЛЮЧЁННЫХ КРАСНОЯРСКОГО ИТЛ В 1941–1945 гг.....	258
Молодых Л.Л. ПРОГРАММА НМЭП: НАДЕЖДЫ И РЕАЛЬНОСТЬ.....	264
Никуленков В.В., Северьянов М.Д. МАТЕРИАЛЬНО-ФИНАНСОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ПЕЧАТНЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (СМИ) КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ ДО И ПОСЛЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА АВГУСТА 1998 г.	270
Силонов С.М. ИНТЕРНИРОВАНИЕ КИТАЙСКИХ АРМИЙ ПОД КОМАНДОВАНИЕМ ГЕНЕРАЛОВ СУ БИНВЭНЯ, МА ЧЖАНШАНЯ, ЛИ ДУ, ВАН ДЭЛИНЯ В СССР В 1930-е годы	276
Хаванский А.И. ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ КЕРАМИКИ НАЧАЛА ПОЗДНЕГО БРОНЗОВОГО ВЕКА ЮЖНОГО УРАЛА	283

БИОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ	289
Бикаева Н.Ю., Баранов А.А.	
ФАУНА И НАСЕЛЕНИЕ ПТИЦ г. ЗЕЛЕНОГОРСКА В ЛЕТНИЙ ПЕРИОД	289
Виноградов В.В.	
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ И ОПИСАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ НИШ ПОЗВОНОЧНЫХ ЖИВОТНЫХ.....	297
Гаврилов И.К.	
АННОТИРОВАННЫЙ СПИСОК ПТИЦ САЯНСКОЙ ГОРНОЙ СИСТЕМЫ: СОСТАВ, ЧИСЛЕННОСТЬ, ХАРАКТЕР ПРЕБЫВАНИЯ И РАЗМЕЩЕНИЕ	300
Мокринец К.С.	
ЭКОЛОГО-ГЕОМОРФОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАСПОЛОЖЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЗОН г. КРАСНОЯРСКА.....	317
Овчинников Д.В.	
АНОМАЛЬНО ХОЛОДНЫЕ ЛЕТНИЕ СЕЗОНЫ НА АЛТАЕ В XIX–XX вв.	324
Сахабутдинова Д.И.	
ЗООПЛАНКТОН РЕКИ БЕЛОЙ НА ТЕРРИТОРИИ БЛАГОВЕЩЕНСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН.....	328
Целюк Д.И., Целюк О.И.	
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОЦЕНКЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПРИРОДНУЮ СРЕДУ НАМЫВНЫХ ТЕХНОГЕННЫХ СООРУЖЕНИЙ ГОРНОДОБЫВАЮЩИХ ПРЕДПРИЯТИЙ	332
МАТЕМАТИКА	336
Михалкин Е.Н.	
О ГИПЕРГЕОМЕТРИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К РЕШЕНИЮ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЙ	336
ЭКОНОМИКА	341
Авдеева С.А.	
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИПОТЕЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ	341
Пархоменко А.А.	
О ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЯХ В РЕАЛЬНОМ И ФИНАНСОВОМ СЕКТОРАХ ЭКОНОМИКИ.....	347
АННОТАЦИИ	352
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	385

Contents

PEDAGOGICS	11
L.A. Baranovskaya, V.V. Ignatova REALIZATION OF THE MECHANISM «RESPONSIBLE DEPENDENCE» IN THE COURSE OF FORMATION OF STUDENT SOCIAL RESPONSIBILITY	11
S.N. Barantchuk, A.N. Savchuk PREREQUISITES OF MODELLING OF TECHNICAL-TACTICAL ACTIONS OF A FIGHTER IN A DUEL AGAINST THE BACKGROUND OF HIS MOTOR ACTIVITY.....	17
V.V. Bibikova FROM THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF THE YENISEI SCHOOL-COMMUNE	22
O.V. Bogdanova, Z.K. Baksheyeva POSSIBILITIES OF INTEGRATED APPROACH TO ART SUBJECTS WHILE EDUCATING A «PERSON OF CULTURE» IN GROWING AGE	29
I.V. Bogomaz, L.N. Drozdova, P.P. Dyachuk (jr.), I.V. Shadrin DIAGNOSTICS OF EDUCATIONAL ACTIVITY ON COSTRUCTING SPATIAL OBJECTS	33
E.V. Boikov OBJECT-ORIENTED APPROACH TO CREATION OF ELECTRONIC TEXTBOOKS	39
G.A. Gurtovenko EDUCATION AS A METHOD OF SOCIAL LIFE PRODUCTION IN THE COGNITIVE PARADIGM CONTEXT: FORMULATION OF THE PROBLEM	47
E.A. Demidovich DEVELOPMENT AND INTRODUCTION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF TRAINING SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION	53
F.N. Denisenko FORMING OF VALUE ATTITUDE TO EDUCATION BY ORGANIZING SHORT-TERM INTENSIVE SCHOOLS.....	58
S.I. Doroshenko FORMATION OF THE SISTEM OF MUSIC EDUCATION IN RUSSIAN PROVINCE OF THE XXTH CENTURY: RELATIONS OF TRADITIONALISM AND REFORMATION (ON THE EXAMPLE OF TEACHERS OF MUSIC IN VLADIMIR CITY)	64
D.G. Dryukov-Filatov, M.M. Kolokoltsev USE OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PHYSICAL EXERCISES FOR IMPROVING OF MOTOR QUALITIES OF YOUNG MUSICIANS.....	71
L.A. Kozlova, V.V. Ignatova SCHOOL LIFESTYLE IN THE CONTEXT OF STRATEGIC GOALS OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN EDUCATION	76
T.A. Martirosova, L.N. Yatskovskaya BIOPEDAGOGICAL PROCESSES OF MOTOR ACTIVITY OF STUDENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP OF A HIGH SCHOOL IN THE PROCESS OF HEALTH SAVING EDUCATION	83
A.S. Matveev PROBLEMS OF MODERN SKILLS OF FIGHTERS.....	89
A.N. Muravyova, Z.K. Baksheeva RESULTS OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF HEALTH AND SAFETY OF SCHOOLCHILDREN IN EDUCATIONAL SPACE OF SCHOOL.....	94
E.A. Semina DIAGNOSTICS OF STUDENTS' START POTENTIAL AS INITIAL STAGE OF MONITORING OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY	99

V.I. Struchkov, S.A. Doroshenko, A.Yu. Grigoriev HARMONIZATION OF GIRLS' PHYSICAL EDUCATION AT AN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION.....	107
A.A. Styugin, L.M. Turanova ORGANIZATION OF VIRTUAL EDUCATIONAL ACTIVITY WITH PUPILS BASED ON THE CLUSTER TECHNOLOGY IN THE SOCIOCULTURAL CONDITIONS OF THE KRASNOYARSK REGION.....	113
A.A. Styugina PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF ELECTIVE DISTANT COURSES' PROJECTING.....	116
D.V. Uporov FEATURES OF REALIZATION OF THE MODEL OF INTERACTION OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AND FAMILIES RAISING CHILDREN WITH LIMITED HEALTH ABILITIES	119
L.V. Shkerina, M.V. Litvintseva ELECTRONIC PORTFOLIO AS MEANS OF FIXATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL RESULTS AND TECHNOLOGY OF ESTIMATION OF THEIR COMPETENCES	123
N.F. Yakovleva METHODS OF STUDYING DEMONSTRATIONS OF AN ORPHAN'S CHARACTER	128
M.G. Yanova DIAGNOSTICS OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF A FUTURE TEACHER.....	136
PSYCHOLOGY.....	144
O.B. Abramenko PARENTAL ATTITUDE AS A BASIS OF COMPLETE PERSONAL DEVELOPMENT OF A FREQUENTLY ILL CHILD OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE	144
E.P. Albitova MOBILE PROFESSIONAL IDENTITY IN THE SEARCH AND CHOICE OF SPECIALITY	149
Yu.Yu. Belova TREATMENT OF ALCOHOLIC DEPENDENCE BY G.A. SHICHKO'S METHOD (ON THE BASIS OF THE REPUBLIC OF MARI EL).....	157
L.K. Buduk-ool ESTIMATION OF THE LEVEL OF ANXIETY OF STUDENTS OF TUVINIAN AND RUSSIAN NATIONALITIES IN DYNAMICS OF EDUCATION IN HIGH SCHOOLS	164
PHILOSOPHY	168
M.S. Bakulina SYSTEM AND COMPLEX APPROACHES: SIMILARITIES AND DISTINCTIONS.....	168
K.A. Zorin COMPARATIVE ANALYSIS OF JOURNALISTS', ADVERTISERS' AND PR-SPECIALISTS' AXIOLOGICAL NOTIONS	174
PHILOLOGY.....	180
D.N. Zhatkin, E.V. Krekhtunova POEM «VIRGINIA» OF THOMAS BABINGTON MACAULAY IN D.L.MIKHALOVSKIY'S TRANSLATING INTERPRETATION	180
O.N. Kondratyeva ANIMAL IMAGES AS A SOURCE OF UNDERSTANDING OF CONCEPT «SOUL» (DIACHRONIC ASPECT).....	186
N.N. Koshkarova SPEECH INFLUENCE IN MODERN POLITICAL COMMUNICATION	192

J.V. Leonova PHONETIC PRINCIPLE OF RUSSIAN SPELLING IN THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS (ON MATERIAL OF SPELLING DISCUSSIONS OF THE BEGINNING OF THE XX-th CENTURY).....	197
L.G. Samotik COLLOQUIAL VOCOBULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE: TO THE TERMINOLOGIZATION OF THE CONCEPT.....	202
L.A. Sokolova DERIVATION OF OCCASIONAL WORDS FROM THE LEXEME «STAR» IN K. BALMONT'S POEM	209
S.B. Sharifullin ABOUT TYPOLOGY OF VERBAL-ICONIC TEXTS OF MUSICAL VIDEOS.....	215
A.N. Shemberova STRUCTURE AND CONTENT PECULIARITIES OF GERMAN CONCTITUTIONAL TEXTS (IN DIACHRONY)	221
HISTORY.....	228
D.B. Botalova NEW INSTITUTIONAL ANALYSIS OF POLITICAL CORRUPTION IN RUSSIAN POLITICAL SYSTEM	228
T.G. Verkhoturova STAFF AND NUMBER OF YENISEI PROVINCE'S ADMINISTRATION (1822–1917).....	233
S.A. Dianov PERSONNEL MATTERS AND ESTABLISHMENT OF SYSTEM OF TRAINING CENSORS IN THE URALS IN 1920–1941	239
S.V. Ziablitseva SPECIFIC CHARACTER OF REPERTOIRE POLICY OF THEATERS OF WESTERN SIBERIA IN THE YEARS OF WORLD WAR II.....	245
A.T. Kuzin EDUCATION OF SAKHALIN KOREAN POPULATION: HISTORICAL EXPERIENCE AND MODERNITY	252
E.S. Mamenkova FOOD SUPPLY FOR PRISONERS IN THE KRASNOYARSK CORRECTIONAL LABOR CAMP IN 1941–1945.....	258
L.L. Molodykh NEW INTERNATIONAL ECONOMIC ORDER PROGRAM: HOPES AND REALITY	264
V.V. Nikulenkov, M.D. Severyanov FINANCIAL POSITION OF PRINTING MASS MEDIA OF THE KRASNOYARSK REGION BEFORE AND AFTER THE ECONOMIC CRISIS OF AUGUST, 1998	270
S.M. Silonov INTERNMENT OF CHINESE ARMIES LEADED BY GENERALS SU BINWEN, MA ZHANGSHAN, LI DU, WANG DELIN IN THE SOVIET UNION IN 1930-IES.....	276
A.I. Khavansky HISTORY OF STUDYING CERAMICS OF THE BEGINNING OF LATE BRONZE AGE OF THE SOUTHERN URAL	283
BIOLOGY. ECOLOGY	289
N. Yu. Bikaeva, A.A. Baranov FAUNA AND BIRDS' POPULATION OF ZELENOGORSK IN SUMMER PERIOD	289
V.V. Vinogradov METHODICAL APPROACHES TO DETERMINING DIMENSION OF SPECIFIC ECOLOGICAL NICHES OF VERTEBRATES	297

I.K. Gavrilov	
ANNOTATED LIST OF BIRDS OF THE SAYAN MOUNTAIN SYSTEM: STRUCTURE, NUMBER, NATURE OF PRESENCE AND PLACING	300
K.S. Mokrinets	
ECOLOGICAL-GEOMORPHOLOGICAL ANALYSIS OF ARRANGEMENT OF KRASNOYARSK FUNCTIONAL ZONES	317
D.V. Ovchinnikov	
EXTREMELY COLD SUMMER SEASONS IN THE ALTAI IN THE SIXTH-XXTH CENTURIES	324
D.I. Sahabutdinova	
ZOOPLANKTON OF THE BELAYA RIVER IN THE TERRITORY OF BLAGOVESHCHENSKIY DISTRICT OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN.....	328
D.I. Tselyuk, O.I. Tselyuk	
SYSTEM APPROACH AT ESTIMATION OF INFLUENCE OF ALLUVIAL TECHNOGENIC CONSTRUCTIONS OF MINING ENTERPRISES ON NATURE.....	332
MATHEMATYK.....	336
E.N. Mikhalkin	
ABOUT HYPERGEOMETRIC METHOD FOR SOLUTION OF ALGEBRAIC EQUATIONS	336
ECONOMICS	341
S.A. Avdeeva	
PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF HYPOTHECARY RELATIONS IN RUSSIA	341
A.A. Parkhomenko	
ABOUT GLOBAL CONTRADICTIONS IN REAL AND FINANCIAL SECTORS OF ECONOMY	347
ABSTRACTS.....	352
CREDITS.....	385

ПЕДАГОГИКА

Л.А. Барановская, В.В. Игнатова

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМА «ОТВЕТСТВЕННАЯ ЗАВИСИМОСТЬ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТА

Механизм ответственной зависимости, социальная ответственность, технология, интеракция, совместная деятельность.

Понятие «механизм» в психолого-педагогической литературе представлено различными коннотациями [Антилогова, 1999, с. 134; Ильин, 1996, с.78; Руденский, 2000, с. 55; Сериков, 1999, с. 106]: «педагогические механизмы» (например, педагогические технологии), «инновационные механизмы» (как формы осуществления инновационной деятельности), «механизмы организации» (алгоритм управления), «акмеологические механизмы формирования профессионально-педагогического мастерства» (например, адаптации с компенсаторным эффектом, идентификации с профессиональным образом (идеалом), механизм внутренней активности обучаемого) и другими.

Представим в обобщенном виде некоторые концептуальные идеи, положенные в основу формирования социальной ответственности через механизм ответственной зависимости, разработка которого требует понимания его сущности и выделения основных содержательных характеристик.

Механизм, как правило, рассматривается через понятие «устройство», определяющее порядок какого-либо вида деятельности (например, механизм управления, механизм рефлексии и другие). Механизм в педагогическом смысле соотносится нами с действиями, взаимосвязанными, гармонично дополняющими друг друга, которые приводят в «движение» педагогический процесс, позволяют его регулировать и корректировать с ориентацией на развитие воспитуемого. Механизм всегда имеет «траекторию» движения, то есть направленность на достижение результата. При этом определенность действия механизма достигается гармоничным соединением его частей. Если поставить воспитуемого в условия, когда он может последовательно осмысливать свою жизнедеятельность в модусе социальной ответственности, участвовать в культуротворческой деятельности, совершать ответственные поступки, понимать и принимать значимость социальной ответственности, приобщаться к ее ценностям, то, «проживая» различные ситуации, насыщающие данный процесс, он будет способен к определенному личностному дви-

жению (просоциальному развитию). При этом социальная ответственность как качество личности будет постепенно «закрепляться» и становиться неотъемлемым признаком его характера. Фактически выше названы некоторые элементы механизма формирования социальной ответственности. Мы не утверждаем, что существует единственный механизм формирования социальной ответственности, а лишь разработали и экспериментально реализовали один из них.

Опишем общие исходные идеи, которые положены в основу разработки такого механизма. Педагогические механизмы формирования социальной ответственности личности, с одной стороны, могут иметь различные уровни воплощения – от педагогических стратегий до частных форм и методов, с точки зрения своей сложности могут реализовываться как в простых парных формах, так и в виде сложных комплексов. Отличительное свойство простых пар заключается в том, что в них действие одного звена по отношению к другому относительно (то есть выражена простая зависимость, например сопряженность: духовного и социального путей становления личности; «ответственный за» и «ответственный перед»). В более сложных формах педагогических механизмов данный признак отсутствует (или заменяется) и зависимости между компонентами системы более сложные (например, личный выбор как главный механизм достижения основных целей формирования социальной ответственности личности; содействие как организационно-педагогический механизм становления социальной ответственности студентов и другие).

Типы педагогических механизмов связываются нами с «входным звеном». Обычно бывает одно входное звено (фактор, условие, метод), и, следовательно, механизм является однофазным. Однако при формировании социальной ответственности личности таких звеньев несколько, результат достигается при дополнительности и согласованности друг с другом. Отсюда механизм формирования социальной ответственности личности является многофазовым, который разворачивается за счет гармоничного сочетания факторов, условий, методов (технологий), приемов и средств достижения результата – единства ответственности «за» и «перед».

Для того чтобы механизм ответственной зависимости «заработал» в образовательном процессе вуза, была разработана технология, в которой предусматривались последовательные действия: «по запуску» данного механизма; поддержанию его ритмичной работы; успешному завершению, реализующиеся в процессе организации коллективного способа обучения, сотворческой игровой деятельности, ситуаций свободного выбора и ответственной зависимости, алгоритма социальной рефлексии, проблемно-ориентированного анализа социальной ответственности.

Реализация технологии проходила поэтапно (в соответствии с фазами механизма) и предполагала: поэтапное (пофазовое) ориентирование студентов на понимание смысла и содержания взаимодействия и интерпретацию различных ситуационных контекстов; формирование общего смыслового и эмоционального поля участников совместной деятельности и общения; достижение взаимопонимания, открытости к подлинному диалогу, сотворчеству; развитие согласованности и координации учебных действий; рефлекссию собственной роли и оценку степени «личного вклада» в реализацию принципа ответственной зависимости в процессе взаимодействия, постепенно переходящие в проблемно-ориентированный анализ социальной ответственности «перед».

Механизм представляет собой сложную трехфазовую конструкцию. Среди фаз есть та, которая приводит в действие – «запускает» – данный механизм,

это – фаза «**Организация совместной деятельности**». Студент формирует ответственное отношение к явлениям окружающего мира через других людей в процессе общения с ними. Так же и его деятельность, основанная на действиях человека как существа общественного, связана с деятельностью других субъектов образовательного процесса. Эффективность совместной деятельности во многом определяется наличием разделенной ответственности – ответственной зависимости. Исходя из этого, реализовать принцип ответственной зависимости в учебной деятельности необходимо с использованием интерактивных средств.

На «*запускающем*» этапе у студентов формируется представление о контекстном взаимодействии посредством контекст-анализа его уровней (социально-ролевого, делового, интимно-личностного). Для этого был разработан алгоритм контекст-анализа уровней взаимодействия, содержащий информацию о характерных особенностях каждого уровня: его субъектах, формах, индивидуальной дистанции, степени эмоционального реагирования, возможных ролях участников взаимодействия, наборе и порядке действий, правилах и нормах, регулирующих взаимодействие и характер отношений участников социальной ситуации, а также факторах, определяющих его успешность. Освоив алгоритм, студенты могли: понимать смысл и содержание взаимодействия и интерпретировать различные ситуационные контексты; анализировать и адекватно оценивать значение происходящих событий и формировать собственное отношение к ним; осознанно выбирать конструктивные способы взаимодействия и соотносить их с конкретной ситуацией; адекватно выражать эмоции и контролировать особенности своего поведения, следовать правилам, нормам, ритуалам, регулирующим взаимодействие и характер отношений его участников в соответствии с определенным уровнем – социально-ролевым, деловым, интимно-личностным.

Далее полученные умения активно воспроизводились студентами на практике посредством ролевого «проигрывания» специально организованных ситуаций взаимодействия, ориентированных на расширение социально-ролевого репертуара студентов, развитие их социально-ролевой пластичности, активизацию интерактивных стилевых проявлений в процессе взаимодействия. Осваивая новые роли, студенты осваивали новые для них ролевые действия и определяющие их социальные нормы. Одновременно они имели реальную возможность наблюдать за особенностями и способами поведения других участников взаимодействия (причем не только при освоении новых ролей, но и в целом в процессе «проигрывания» ситуаций) и на этой основе осмысливать и оценивать свои действия, приобретая, таким образом, опыт сотрудничества, сотворчества, ведения диалога с другими участниками, с преподавателем, принимать более правильные решения в конкретных учебных ситуациях. Всему этому в большой степени способствовал и коллективный способ обучения (КСО).

В зависимости от тематики и соответствующего контекстного наполнения отбирались специальные ситуации взаимодействия, а также игровые и эвристические задания, которые организовывались в форме диалогов, групповых дискуссий, имитационных, деловых и учебно-ролевых игр с элементами социодрамы и ее педагогическими модификациями, творческих зачетов в виде театрализованных представлений, научных конференций, презентаций, видеоэкскурсий. В процессе занятий использовались рефлексивные процедуры, самооценочная деятельность. Организация учебной деятельности студентов в режиме КСО не

исключала использования других форм – групповой, парной, индивидуальной, однако доминирующим являлось коллективное общение.

Получив задание (описание ситуации), студенты совместно (в сменных парах, малых группах, коллективно) работали над ним в качестве соавторов: распределяли обязанности (роли), осмысливали модели поведения, проигрывали роли и другое. При этом возможны были различные схемы совместной деятельности, которые они выбирали сами. Иногда студенты менялись ролями, предлагая свои варианты поведения, а затем обсуждали и выбирали наиболее удачные из них. Исполнение ролей происходило как во «внутреннем пространстве» (внутри динамической пары, малой группы и т. д.), так и на внешнем уровне – в диалоге «на глазах» у всей группы.

Контекстное взаимодействие было организовано по принципу «от простого к сложному». Вначале внимание уделялось простейшим контактам между студентами, основанным на безоценочном принятии партнера по взаимодействию, позитивной установке на совместную деятельность в паре, малой группе, на уровне группы в целом. Постепенно взаимодействие усложнялось, акцентировалось контекстное взаимодействие, которое выражалось в целеположенности, выборе конструктивных способов взаимодействия с целью достижения единого конечного результата, направленности на соучастие. Далее происходил переход на более высокий уровень, который включал элементы взаимного содействия, поддержки, смыслового единения, взаимопонимания, координации усилий участников взаимодействия внутри учебной группы.

Особое внимание при разработке тематического материала уделялось моделированию контекстных ситуаций: во-первых, ситуаций, отражающих реальные события жизнедеятельности студентов; во-вторых, ситуаций, отражающих частные, публичные, длительные, кратковременные, вербальные, невербальные контакты, вызывающие взаимные изменения в поведении студентов и активизирующие их интерактивные стилевые проявления в образовательном процессе.

Обдумывая действия по реализации **второй фазы «Создание условий социального выбора»**, мы пришли к выводу о том, что требуется такая форма организации совместной деятельности, при которой действия одного человека должны обязательно согласовываться с действиями других и быть ориентированными на достижение общей цели, то есть должна быть усилена взаимная ответственность студентов. Памятуя о принципе ответственной зависимости А.С. Макаренко [Макаренко, 1990, с. 163], мы посчитали, что наиболее подходящей для этого формой является деловая игра. Реализация второй фазы механизма ответственной зависимости соответствовала второму этапу реализации технологии, который был условно назван *этапом актуализации принципа ответственной зависимости*, в процессе которого студенты не только получали дальнейшие знания о контекстном взаимодействии, но и непосредственно оказались в ситуации ответственной зависимости. Функционально это обеспечивалось посредством организации деловой игры «Научное исследование», отражающей особенности контактов на деловом уровне.

Деловая игра предполагала реализацию нескольких взаимосвязанных процедур: выработку правил игры; вхождение в ситуацию межличностного общения; вхождение в предметную ситуацию; выбор темы исследования; проведение исследования, выход из игрового пространства. Фактически процедура выхода из игрового пространства явилась переходной ступенью к третьему этапу реализа-

ции технологии, который соответствовал **третьей фазе** механизма ответственной зависимости «**Контроль собственного поведения (ауторефлексия)**».

Данная фаза реализовывалась посредством рефлексивно-оценочной технологии, и требовалось решение нескольких задач: во-первых, обобщение полученных знаний о механизме ответственной зависимости, обсуждение основных идей и достигнутых результатов в процессе совместной деятельности на основе обратной связи; во-вторых, развитие умения социальной рефлексии и на этой основе побуждение студентов к анализу собственного поведения в учебно-профессиональной деятельности с позиции принципа ответственной зависимости («ответственный перед»); в-третьих, реализация процедуры комфортного межличностного общения; в-четвертых, переосмысление студентами стереотипов собственного поведения с точки зрения модальности «ответственный перед».

В целом анализ результатов реализации механизма ответственной зависимости показал, что студенты имеют правильное представление об ответственном поведении и осознают необходимость проявления ответственности в различных деловых ситуациях. Однако на вопрос преподавателя «Во всех ли жизненных ситуациях вы поступали ответственно?» значительная часть студентов (71,3 %) честно ответили отрицательно. Причем более половины студентов (54,6 %) поспешили уточнить, что «так поступали раньше».

Тот факт, что студенты не во всех ситуациях ведут себя ответственно, не был неожиданным, поскольку ранее исследования ученых выявили расхождение между осознанием необходимости проявления ответственности в ситуации и реальными действиями людей [Куренков, 2002, с. 214]. Отсюда и внутренние противоречия, выражающиеся в «разбалансировании» модальностей «ответственный за» и «ответственный перед»: либо только за себя и для себя, либо выполнение обязанностей только из боязни быть наказанным за их невыполнение; человек привык к контролю извне и не осознает себя самостоятельным, а значит, ответственным; социальная ответственность выступает как внешнее требование, в котором отражается ее сущность ответственности-санкции, передаваемой модальностью «ответственный перед». Этот вывод подтвердился результатами диагностики, проведенной в конце экспериментальной работы, отраженными в таблице.

Таблица

**Сравнительные результаты распределения студентов
по уровням сформированности социальной ответственности
в процессе реализации механизма ответственной зависимости
(на начало и окончание экспериментальной работы)**

Группы: экспериментальные / контрольные (Э / К)			Уровни (кол-во чел., %)							
			созидательно- альтруистический		нормативно-функ- циональный		утилитарно- прагматический		безответственный	
			начало	оконча- ние	начало	оконча- ние	начало	оконча- ние	начало	оконча- ние
Ито- го	Чело- век	Э ₁₋₅ / К ₁₋₅	0 / 0	1 / 0	12 / 13	29 / 14	70 / 72	60 / 72	21 / 17	11 / 15
	%		0 / 0	0,97 / 0	11,6 / 12,7	28,2 / 13,9	66,7 / 69,9	58,3 / 71,3	20,0 / 16,7	10,7 / 14,9

Несмотря на то что в экспериментальных группах была зафиксирована (посредством методов включенного наблюдения, самооценки и экспертных оценок) позитивная динамика уровней социальной ответственности студентов, тем не менее у большинства студентов (60 %) выявлен утилитарно-прагматический уровень ответственности. Данный факт свидетельствует о том, что необходима такая педагогическая стратегия, которая бы побудила студента к активному участию в разнообразных культурных практиках, требующих проявления социальной ответственности.

Резюмируем вышеизложенное: механизм ответственной зависимости представлен фазами «Организация совместной деятельности», «Создание условий социального выбора», «Контроль собственного поведения (ауторефлексия)»; технология реализации механизма ответственной зависимости как педагогическая технология представляет собой последовательные действия преподавателя вуза по его «запуску», поддержанию ритмичной работы и ее успешному завершению; результаты диагностики подтверждают действенность механизма ответственной зависимости, что выражено в позитивной динамике уровней социальной ответственности студентов, но в то же время отражают ее неустойчивый характер. Ее дальнейшее развитие видим в культурных практиках, рассматриваемых как деятельностьная характеристика освоения личностью социально ответственного поведения.

Библиографический список

1. Антилогова Л.Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 1999. 434 с.
2. Ильин И.А. Основы христианской культуры: Собр. соч. в 10 т. М.: Русская книга, 1996. Т. 1.
3. Куренков И.А. Психология ответственности: учеб.-метод. пособие. Балашов: Изд-во БГПИ, 2002. 316 с.
4. Макаренко А.С. О воспитании / сост. и авт. вступ. ст. В.С. Хелемендик. М.: Политиздат, 1990. 415 с.
5. Руденский Е.В. Культурно-генетическая концепция социально-педагогической виктимологии личности подростка. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. 160 с.
6. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.

ПРЕДПОСЫЛКИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ БОРЦА В ПОЕДИНКЕ НА ФОНЕ ЕГО ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Скоростно-силовые качества, двигательная активность, технико-тактическая подготовка, спортивная техника, двигательные качества.

По мнению И.И. Алиханова, спортивная техника подразделяется на: кинематическую, динамическую и вариативную. Критерием первой является точная форма выполнения всех ее элементов. В этом случае все двигательные качества как бы подчинены форме движения, которая должна соответствовать некоему идеальному стандарту, оцениваемому судьями.

В динамической технике, которая на первом этапе разучивается как кинематическая, в дальнейшем форма должна быть приспособлена к антропологическим особенностям и физическим данным каждого спортсмена. Дополнительное развитие какого-либо двигательного качества в ходе тренировочного процесса может привести к изменению формы и содержания деталей техники.

Вариационная техника – наиболее сложный вид, так как она должна каждый раз приспосабливаться к имеющейся или возникшей динамической ситуации [Алиханов, Шахмурадов, 1985; Ленц, 1967]. А.И. Воронови, В.В. Березняк считают, что защитные действия соперника являются основным сбивающим фактором в спортивной борьбе, т. е. сумма надежности атаки борца и надежности защиты его соперника равна единице. Результаты проведенного исследования позволяют сделать ряд практических рекомендаций.

– Под надежностью технического действия в борьбе следует понимать способность борца проводить технические действия в соревновательном поединке на соперниках, не уступающих ему в классе, с заданной результативностью, которая выражается в показателях: средний балл за атаку, коэффициент надежности атаки, интегральный показатель уровня атаки.

– При совершенствовании тактико-технического мастерства борцов необходимо добиться того, чтобы спортсмен при подготовительном действии к излюбленному броску прикладывал к сопернику максимум силы, доступной ему в этом движении. Для этого требуется выполнять в тренировочных занятиях подготовительные действия с различными отягощениями (гантелями, блинами штанги, с партнерами большего веса и т. д.), причем важно выдержать направление и амплитуду движений, присущих каждой конкретной подготовке к приему. Сопротивление подбирается так, чтобы борец мог выполнить задание 3–4 раза. Всего в занятии рекомендуется провести 5–6 таких серий.

– При оценке надежности технических действий борцов необходимо придерживаться требований, представленных в табл. 1.

– Необходимо добиваться сокращения времени перехода от подготовительного действия, проводимого с максимальной силой, к основному броску [Говердовский, 1997].

Определение уровня надежности выполнения технических действий
(А.И. Воронов и В.В. Березняк, 1990)

Уровень надежности технических действий	Показатели тактико-технического мастерства		
	коэффициент надежности атаки	средний балл за атаку	интегральный показатель уровня атаки
Низкий	< 0,6	1,0	< 0,6
Достаточный	0,6	1,0–1,6	0,6–0,96
Высокий	>0,6	>1,6	>0,96

Сила, представляя собой один из компонентов структуры физических способностей, определяет работоспособность спортсмена. Сила тесно связана с выносливостью и быстротой. Скоростная сила и силовая выносливость – наиболее типичные силовые характеристики в спорте, при этом абсолютная сила мускулатуры может рассматриваться как фактор способности к достижению и как мера для оценки доли максимальной силы в том или ином соревновательном действии. Взрывная сила прямо влияет на эффективность выполнения излюбленных приемов.

«Взрывную» силу борца следует воспитывать с учетом особенностей динамической структуры спортивной техники. Одним из главных критериев при подборе и оценке средств специальной скоростно-силовой подготовки борца следует считать соответствие основных параметров движения характеру нервно-мышечных напряжений в технических действиях и применяемых упражнениях. С этой целью предлагается подбирать такие специальные упражнения, которые по характеру нервно-мышечных усилий и режиму работы мышц соответствовали бы структуре технических действий [Новиков и др., 1987].

Проведенные В.М. Дьячковым с соавт. исследования показали, что процесс совершенствования спортсменов в технике состоит из двух взаимосвязанных частей, направленных на: 1) усвоение общих знаний по спортивной технике (на основе данных динамической анатомии, биомеханики и физиологии) и создание представления об основной двигательной структуре навыка и условиях его эффективного применения в состязаниях (идеомоторная тренировка); данную часть совершенствования в целом можно назвать теоретической; 2) достижение высокого мастерства в технических приемах, характерных для каждого вида спорта, при помощи специальных физических упражнений; данную часть в целом можно назвать практической частью совершенствования [Рыбалко и др., 1960].

Скоростно-силовые движения характерны для атакующих действий, когда спортсмены пытаются сочетать высокую скорость сокращения мышц с их большим напряжением. Это также показывает взаимосвязь тактико-технического мастерства и уровня скоростно-силовой подготовки борцов. Для достижения высокой скорости движения, формирования соответствующего скоростного стереотипа можно использовать тренировку с партнером несколько меньшего веса [Петрунев и др., 1988]. Целый ряд специалистов, по их наблюдениям, высказываются против совершенствования техники в условиях утомления, ссылаясь на снижение эффективности атакующих действий.

Существует три пути борьбы с утомлением: 1) совершенствование специальной и общей выносливости; 2) тактика ведения схватки; 3) повышение устойчивости к сбивающему воздействию утомления. Признавая огромное значение пер-

вого и второго путей, по их мнению, необходимо подчеркнуть, что третий путь не изведен, но важность его для спортивной борьбы не вызывает сомнения.

Во-первых, достижение победы в спортивной борьбе осуществляется через технику. Во-вторых, даже высокоавтоматизированный навык еще не может служить критерием технического мастерства, если в условиях утомления он подвержен изменениям.

Основным методом совершенствования техники в условиях утомления является совершенствование двигательной структуры отдельных элементов приема. Этот метод облегчает выполнение основной двигательной задачи: приобрести навык проведения приема в состоянии утомления [Родионов, 1993].

В.И. Рудницкий с соавт. считают, что становление двигательного навыка зависит от количества повторений, физической подготовленности и опыта борцов, правильного представления о структуре технического действия.

Б.Н. Рыбалко и Г.Н. Дворник предприняли попытку, применить к методу моделирования, направленному на формирование навыков владения техническими действиями спортивной борьбы в динамических ситуациях, системный подход.

Н.Г. Озолин техническую подготовленность в соревновательном упражнении делит на следующие компоненты: стабильность двигательного навыка; отсутствие излишней напряженности в движении; правильность, биомеханическая целесообразность отдельных движений; мышечные усилия и расслабление в отдельных движениях [Цит. по: Воронов, 1989].

О.П. Юшков и В.Г. Оленник в своих работах говорят о влиянии ограничения зрительного контроля на основные параметры технических действий в борьбе. С ограничением зрительного контроля у борцов вольного стиля период двигательной реакции на звуковой сигнал в большинстве случаев увеличивается, уменьшаются прилагаемые в приемах усилия.

Таким образом, ограничение зрительного контроля может служить действенным средством совершенствования отдельных сторон технического мастерства. Однако применение этого методического приема без достаточного отдыха борцов после тренировочных схваток и другой интенсивной специфической работы не принесет желаемых результатов [Юшков, Оленник, 1971].

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы. Техническая подготовка должна обязательно идти с учетом индивидуальных качеств спортсмена. Техническое действие должно выполняться в нужный момент встречи, и именно поэтому все большее значение в борьбе приобретает тактика.

Для того чтобы узнать, понизился или повысился уровень технического мастерства современных борцов по сравнению с борцами 70–80-х годов, нами было проведено сопоставление основных показателей (среднее количество технических действий, количество побед на туше, чисто технических побед и т. п.), обработаны данные ЧМ, международных турниров и всесоюзных соревнований. Из табл. 2 видно, что среднее количество технических действий на всесоюзных спортивных играх молодежи в 1977 году составляет 5,6 в одном поединке, что больше по сравнению с современными показателями турнира памяти И. Ярыгина 2009 года почти на 1,5 действия. Это происходит потому, что современный борец, ведя в счете 2–3 балла, практически перестает активно двигаться, выполнять спруты и на этом фоне атаковать, стараясь удержать набранное преимущество. Как мы видим из данной таблицы, эта тенденция прослеживается на протяжении последних 20 лет.

Вместе с постоянным снижением количества технических действий в схватке снижается и уровень их эффективности (табл. 2). Если в начале 70-х годов больше половины попыток провести прием заканчивалось оценкой в пользу атакующего, то в середине 80-х годов уже только каждая 3–4 попытка заканчивалась успехом [Дахновский и др., 1991; Новиков и др., 1987].

Таблица 2

Среднее количество технических действий на международных соревнованиях

Год проведения	Соревнования	Среднее количество тех. действий	Кол-во схваток
1977	Всесоюзные спортивные игры молодежи	5,6	283
1982	Всесоюзные спортивные игры молодежи	5,2	271
2009	Турнир памяти И. Ярыгина	4,3	206

Из табл. 3 видно, что снизилось количество побед на туше и побед с явным техническим преимуществом более чем в 6 раз (36,5 % схваток на ЧМ-2007 против 5,8 на турнире памяти И. Ярыгина 2009 года) [Рыбалко и др., 1960]. Это происходит по причине утраты борцами основной задачи поединка – увеличения двигательной активности борца со стремлением положить соперника на лопатки. Нет нацеленности положить соперника на туше после каждого технического действия.

Таблица 3

Надежность выполнения технических действий

Год проведения	Соревнования	Надежность ТД		
		попытки	оценено	надежность
1972	Турнир А. Медведя (40 схваток)	587	179	64,60 %
1977	Тбилисский 11 Международный турнир (221 схватка)	1956	431	21,10 %
1981	1000 соревновательных схваток	10293	3128	30,40 %

Таблица 4

Процентное соотношение различных побед

Год проведения	Соревнования	Победы на туше	Победы чисто по баллам	Победы по баллам
1975	Чемпионат мира (245 схваток)	87 (35,6 %)	22 (8,9 %)	60 (24,5 %)
1977	Всесоюзные спортивные игры молодежи (283 схватки)	239 (84,5 %)		44 (15,5 %)
1982	Всесоюзные спортивные игры молодежи (271 схватка)	80 (29,6 %)		191 (70,4 %)
2007	Чемпионат мира (246 схваток)	21(8,5 %)	36 (14,6 %)	92 (37,4 %)
2009	Турнир памяти И. Ярыгина (206 схваток)	12(5,8 %)	24 (11,7 %)	160 (77,7 %)

Мы видим из табл. 4, что с изменениями правил соревнований борцы стали выигрывать победами на туше, чаще всего борцы выигрывают по баллам.

На наш взгляд, все эти показатели являются естественным результатом, т. к. техническое мастерство борцов уравнивается и борцы боятся проводить приемы. В этих условиях большое значение приобретают физические и функциональные способности спортсменов, скоростно-силовые качества и двигательная активность борца, которым наши тренеры и борцы уделяют не так много внимания. За счет двигательной активности борца на протяжении всей схватки атакующий борец переводит борьбу в свои положения и за счет этого одерживает победу над соперником.

Таким образом, мы видим, что на современном уровне развития борьбы, когда техническое мастерство спортсменов отличается несущественно (это связано в первую очередь с тем, что большое количество специалистов работают с национальными сборными многих стран), большую роль играют функциональная подготовленность спортсмена, его умение решать тактические задачи в условиях утомления.

Библиографический список

1. Алиханов И.И., Шахмурадов Ю.А. Тактика вольной борьбы // Спортивная борьба: Ежегодник / сост. С.А. Преображенский; ред. кол. Л.Ф. Колесник и др. М.: Физкультура и спорт, 1985. 78 с.
2. Воронов А.И. Повышение надежности выполнения технических действий в спортивной борьбе посредством совершенствования повторной атаки // Теория и практика физической культуры. 1989. № 8. С. 23–24.
3. Говердовский Ю.К. Один из аспектов проблемы совершенствования физического воспитания в вузах // Теория и практика физической культуры. 1997. № 5. С. 18–23.
4. Дахновский В.С., Герасимов Ю.Н., Пашинцев В.Г., Завьялов А.И. Динамика структуры подготовленности юных дзюдоистов в результате применения концентрированной скоростно-силовой нагрузки // Теория и практика физической культуры. 1991. № 10. С. 40–43.
5. Индивидуализация подготовки борцов / А.Г. Станков, В.П. Клинин, И.А. Письменский. М.: Физкультура и спорт, 1984. 241 с.
6. Кузнецов В.В. Специальная силовая подготовка спортсмена. М.: Сов. Россия, 1975. 208 с.
7. Ленц А. Тактика в спортивной борьбе. М.: Физкультура и спорт, 1967. 152 с.
8. Новиков А.А., Дахновский В.С., Рамазанов А.Ш. Проблема индивидуализации тактической подготовки борцов // Теория и практика физической культуры. 1987. № 2. С. 36–37.
9. Петрунев А.А., Вишневецкий В.А., Мороз В.В., Кузнецов А.И. Подготовка квалифицированных борцов классического стиля. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1988. 200 с.
10. Родионов А.В. Психологические основы тактической деятельности в спорте // Теория и практика физической культуры. 1993. № 2. С. 7–10.
11. Рыбалко Б.М., Мирский М.Ш., Григорьев П.В. Борьба вольная и классическая / под ред. Кузовлева. Минск: Государственное издательство БССР, 1960. 246 с.
12. Юсупов Х.М., Попов А.Н. Вопросы оценки тактико-технического мастерства самбистов // Спортивная борьба: Ежегодник. М.: Физкультура и спорт, 1978. С. 12–15.
13. Юшков О.П., Оленник В.Г. Методы обучения технике // Спортивная борьба: Ежегодник. М.: Физкультура и спорт, 1971. 150 с.

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ЕНИСЕЙСКОЙ ШКОЛЫ-КОММУНЫ

Положение о единой трудовой школе, школа-коммуна, коммунальный совет.

Енисейская трудовая школа-коммуна 1920–1926 гг. являлась уникальным научно-педагогическим проектом в истории отечественной педагогики и народном образовании Приенисейского края. Ни до того времени, ни после подобных учебных заведений в этой сибирской провинции не создавалось. В последние десятилетия в связи с коренными преобразованиями в политической, социально-экономической и социокультурной сферах эти знания и опыт, выявляя основания для проведения исторических аналогий, вновь становятся востребованными. Возникает насущная потребность в более глубоком и идеологически непредвзятом переосмыслении роли феномена трудовой школы в общем процессе модернизации России начала прошлого века. Изучение этого феномена становится важной фундаментальной и прикладной задачей педагогического сообщества как на общегосударственном, так и на региональном уровнях.

Цель данной статьи состоит в выделении основных периодов развития Енисейской школы-коммуны в 20–30-е гг. XX в.

В Приенисейском крае первые опытно-показательные школы-коммуны стали открываться только после окончания Гражданской войны. В своём развитии этот процесс проходил несколько этапов. Первый этап (1920–1921) отмечен революционной романтикой, когда государство, став субъектом социально-педагогических отношений, практически определяло характер школы, которая ему была необходима. Происходили острые дискуссии о теории и практике социально-трудового воспитания, разрабатывались социально-педагогические эксперименты, направленные на приобщение детей к жизни в новых социально-экономических условиях. Отмечался необыкновенный подъём в работе ученых, педагогических и партийных деятелей, разрабатывавших теоретические и организационно-педагогические основания становления единой трудовой школы (П.П. Блонский, В.Д. Бонч-Бруевич, Н.К. Крупская, А.Г. Калашников, П.И. Лепешинский, А.В. Луначарский, В.Р. и Л.Р. Менжинские, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак).

Так, в резолюции I Всероссийской конференции школьных подотделов (1920) отмечалось, что «трудовые школы-коммуны являются идеальным типом учебного заведения, способного воспитывать сильных и умелых и энергичных борцов за коммунизм, знающих строителей коммунистического общества» [Народное просвещение, 1920]. Основным документом, регламентирующим ее деятельность, признавалось «Положение о единой трудовой школе». «Вся педагогическая работа в школе должна строиться на производительном общественно необходимом труде. Школьник должен был самостоятельно черпать материал для своей образовательной работы главным образом из труда, совершающегося вокруг, осознавая и изучая его, изучая советское строительство и ведя работу с населением» [Там же]. Школы-коммуны, должны были не только взаимодействовать с социумом, но и влиять на него.

12 марта 1920 г. Енисейским Губкомом РКП (б) было принято решение – в память жертв борьбы за утверждение Советской власти в Сибири создать в дачном посёлке за Успенским монастырём первую единую трудовую школу для всех возрастов [Ф. 93. Оп. 1. Д. 11. Л. 126] с тремя отделениями – детским садом, школами I и II ступени. Коллектив учителей, воспитателей техперсонала формировался из лучших педагогов края, на основании их личных заявлений о желании работать в коммуне в качестве постоянных работников [Ф. 93. Оп. 1. Д. 11. Л. 136, 137, 153]. В рядовые коммунары принимались лица разного социального состояния: дети, родители которых пострадали от контрреволюции; круглые сироты; дети рабочих по представлению профессиональных союзов; дети беднейших граждан, дети лиц, обучающихся на рабфаках за пределами губернии; дети, партийных и советских работников [Ф. 93. Оп. 1. Д. 55. Л. 50]. Это было связано с утопической идеей о способности государства возместить ребёнку то, что не способна дать семья: нормальные условия жизни и учёбы, обучение труду и подготовку к будущей профессии, воспитание нравственных и гражданских качеств будущих борцов за социализм [Ф. 1. Оп. 1. Д. 86. Л. 44]. Приём в школу и детский сад детей не достигших 12 лет производился соответственно их возрасту и только по письменному заявлению родителей [Ф. 93. Оп. 1. Д. 55. Л. 50].

Открытие школы-коммуны состоялось 18 марта. Первоначально на 9 дачах за городом разместилось 150 детей. Дошкольники 6–8 лет были выделены в отдельные группы и размещены в дом ребёнка и детский сад [Народное образование, 1974]. Со школьниками-подростками учебные занятия по программе трудовой школы I ступени с сельскохозяйственным уклоном начались уже летом. В связи с тем что поступающие дети были с разной степенью общеобразовательной подготовки, учебные занятия велись «независимо от программ и планов». Планы занятий разрабатывались школьным советом «в процессе творческой педагогической работы. Все дети разбивались на группы не по классам, а по роду занятий, по индивидуальным наклонностям и развитию [Ф. 93. Оп. 1. Д. 2. Л. 132]. Коммунары старших возрастов должны были начать посещать школы II ступени в городе только с началом учебного года [Красноярский рабочий, 1920, № 157], поэтому в летнее время привлекались к работам хозяйственного назначения.

К началу 1920/21 учебного года в коммуне было уже 180 детей, из них 92 – дошкольного возраста. Коммунары переехали в город в каменное трёхэтажное здание на берегу Енисея, расположенное по Красному переулку в доме № 1. Спальни девочек располагались на третьем этаже, мальчики жили на втором этаже [Красноярский рабочий, 1920, № 290]. В коммуне были организованы отряды, имеющие своё название и девиз: «Цыплята» – «Все под крылышко коммуны!»; «Муравьи» – «В единении – сила!»; «Пчёлки» – «Все – за одного, один – за всех!»; «Воробьи» – «Целый день мы все хлопочем, но и целый день поём!»; «Орлы» – «К высям гор летят орлы, ввысь стремиться будем мы!» [Красноярский рабочий, 1920, № 179]. На каждую возрастную группу из 25 человек в школе I ступени были приняты 1 учитель и 2 воспитателя [Ф. 93. Оп. 1. Д. 116. Л. 37].

Вся жизнь коммуны строилась «волей и трудом членов коммуны и работников её». Коммуна управлялась советом, который состоял из председателя, его товарища, секретаря, председателей исполкомов секционных советов, заведующего хозяйством коммуны, заведующего учебно-воспитательной частью, врача, представителей от специалистов, технических и канцелярских служащих, ГубОНО, РКСМ, РКП (б), профсоюза, трёх представителей от учащихся старшего возраста.

Секционные советы руководили жизнью отдельной секции. Приказом по ГубОНО были утверждены 3 секции: «Детский сад», «Школа I ступени», «Школа II ступени» [Ф. 93. Оп. 1. Д. 55. Л. 44]. Несколько позже была создана хозяйственная секция. Кроме коммунального совета, был избран также школьный совет, в состав которого входили учителя, ученики, общественность. Осенью 1920 г. заведующая коммуной писала: «Мы дружно обсуждаем все наши нужды. У детей своё самоуправление, дети сами входят во все нужды хозяйства, принимают участие в работах» [Ф. 1. Оп. 1. Д. 16. Л. 109]. Коммунальный совет давал отчёт о своей деятельности коллективу не реже 1 раза в месяц [Ф. 93. Оп. 1. Д. 2. Л. 1].

С января 1921 г. президиумом губкома ВКП (б) было принято решение о реорганизации управления школой: руководитель школы назначался, а школьному совету придавался характер органа совещательного при заведующем школой [Ф. 1. Оп. 1. Д. 113. Л. 15]. Руководитель назначенный, а не выбранный коллективом был более связан ответственностью перед губкомом партии. По всей вероятности, требования к результатам работы коммуны завышались, не учитывались субъективные факторы. На заседании бюро губкома партии (21 апреля 1921 г.) заведующий школой Гидлевский отмечал, что не все педагоги уяснили себе, что такое свободное коммунистическое воспитание [Ф. 1. Оп. 1. Д. 151. Л. 87]. Заведующий говорил: «В материальном отношении школа обеспечена, но в духовном – плохо... Коммуна не освещается с 7 часов, дети лишены возможности жить, им предписывается спать. Выполнить такое предписание никто не может, и каждый вечер создаётся самая беспорядочная, скажу, удручающая картина. Дети дурят впотьмах, бессистемно проводят большую часть времени, тогда как при освещении могло быть разумное воспитание» [Ф. 1. Оп. 1. Д. 16. Л. 109]. «Воспитатели-педагоги в школе должны быть свои, в данное время их в школе нет». «Условия, в которых идёт воспитание детей, окружённых белогвардейскими педагогами», не устраивали заведующего [Ф. 1. Оп. 1. Д. 151. Л. 94]. Однако найти педагогов с коммунистическим мировоззрением было весьма сложно.

Трудности организации учебно-воспитательного процесса школа испытывала и в том, что в ней находились дети разных возрастов и разного пола. Одним из специалистов, сумевших наладить работу в таком коллективе, был заведующий учебно-воспитательной частью был Р.А. Френкель [Ф. 93. Оп. 1. Д. 79. Л. 66]. В 1920 г. он организовал группу детей разного возраста от 6 до 15 лет, и «эта группа дала хорошие результаты, так как старшие следят за младшими, и недостатки пансионной жизни не замечаются» [Ф. 93. Оп. 1. Д. 15. Л. 10.]. С младшими детьми занятия организовывались «по системе детсадов» [Ф. 93. Оп. 1. Д. 116. Л. 35], со старшими велись обычные школьные занятия. Нехватка кадров заставляла руководителей школы ставить вопрос о переводе детей дошкольного возраста в городские детские дома. Однако Енисейский губком партии принял решение сохранить группы дошкольников в школе и укрепить школу кадрами [Ф. 1. Оп. 1. Д. 271. Л. 6]. Эти группы сохранились в составе школы до 1923 г.

Как отмечалось педагогами, «дети участвуют в трудовой жизни, но в трудовую жизнь втягиваются не сразу. Скорее и лучше привыкают к трудовой жизни старшие дети, а особенно неохотно – дети 9–10 лет» [Ф. 93. Оп. 1. Д. 13. Л. 5]. С целью разрешения этой проблемы при школе были организованы мастерские. Однако их работа сдерживалась нестабильным поступлением материалов, частой сменой инструкторов по труду. Переходу на новые формы организации учебного

труда мешали недостаточное количество пособий для проведения лабораторных работ, отсутствие книг «для детского самостоятельного чтения с коммунистическим направлением». Имевшиеся книги, по мнению преподавателей, не соответствовали «коммунистическому мировоззрению» [Ф. 93. Оп. 1. Д. 55. Л. 2].

В отчётах о работе школы говорилось, что воспитание детей в школе-коммуне направлено в сторону выработки в детях общественно-трудовых навыков и коммунистического мировоззрения. С этой целью лица, стоящие во главе учебно-воспитательной работы, принимают зависящие от них меры и пользуются всеми средствами, находящимися в их распоряжении. Дети организованы в коллектив, принимают активное участие в хозяйственной жизни, исполняя посильные работы по огороду и полю, по уборке помещения, в мастерских, наблюдают за поддержанием порядка [Ф. 93. Оп. 1. Д. 124. Л. 2]. В школе сохранялись традиции самоуправления. Отношение детей к нему сознательное. Самообслуживание происходит без препирательств [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 28].

Педсоветом вырабатывались меры воспитательного воздействия, которые, как отмечали сами участники педагогического процесса, были проникнуты гуманным отношением к детям. В случаях нарушения установленного порядка провинившемуся делались «увещевания и разъяснения о необходимости поддержания дисциплины с целью довести его до сознания недопустимости поступка». За серьёзные нарушения детей исключали из коммуны решением коллектива [Ф. 93. Оп. 1. Д. 124. Л. 2]. Взаимоотношения между детьми и воспитателями выстраивались в духе товарищества. По сообщению президиума детского коллектива, отношение детей к педагогическому персоналу хорошее. Не заметно отчуждения детей от педагогического персонала. Дети не чуждаются посторонних взрослых. В отчёте говорилось, что меры физического воздействия на детей в систему воспитательных приёмов не входят и вообще не применяются [Ф. 93. Оп. 1. Д. 124. Л. 2].

Второй этап (1922–1926) – период разработки образовательной модели, в основу которой входило сочетание общеобразовательной и трудовой подготовки с системой самоуправления, принятой в коммуне. Эта модель давала возможность поддерживать атмосферу организованности, порядка, сознательной дисциплины, сочетающихся с товарищеской взаимопомощью и доброжелательностью.

По результатам проверок дети подчас опережали городских школьников по уровню знаний. В школе внедрялись новые формы учёта знаний. «Во время проверки учитель фиксировал недочёты и достижения в классных журналах, а дети через изготовление диаграмм, письменных работ учётного характера» показывали, чему они научились. В практику работы школы вошли зачёты «в присутствии родственников». Естественно, это заставляло детей подтягиваться в учёбе. Воспитатели вели дневники, в которые записывали «наблюдения за детьми в произвольной форме» [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 34]. «Методов экспериментального изучения ребят не применяли, ограничиваясь методом чистого наблюдения и фиксируя это в характеристиках» [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 34]. Как писали в отчёте, «есть увязка между темами и навыками. У большинства детей пробуждается интерес к учёбе и книге. Но ... масса тормозов. Нет уверенности в том, что при данных объективных условиях из детей можно воспитать хорошего, активного строителя нового быта и хозяйства страны, способного быстро приспособиться к жизни и преданного борца за коммунизм» [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 33].

С 1924 г. школа поменяла статус – она перестала быть губернским учреждением. Учебно-воспитательная работа по-прежнему находилась в ведении и под

контролем ГубОНО, а материально-хозяйственная часть – в коммунальном хозяйстве города Красноярска [Ф. 137. Оп. 1. Д. 638. Л. 13]. В школе обучалось 120–130 учеников. Все дети были «местными», большинство из них являлись сиротами и полусиротами [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 45]. На зимние каникулы детей, имеющих родителей, отправляли домой. Круглых сирот разбирали члены ВКП(б) 1 райкома города Красноярска. Это давало возможность в зимний каникулярный период произвести ремонт и побелку в помещениях школы [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 36].

К этому времени в коммуне работало уже несколько мастерских – сапожная, столярная, пошивочная. Участие ребят в работе мастерских было обязательным. Начиная со 2 класса, каждый ребёнок школы I ступени должен был работать под присмотром мастера от двух до четырёх часов в неделю, девочки-учащиеся II ступени – 6 часов, мальчики – 9 часов [Ф. 93. Оп. 1. Д. 36. Л. 3,7]. Работа велась на самом серьёзном уровне: принимались заказы от населения, учреждений. Например, в сапожной мастерской шла подшивка валенок или, как тогда говорили, катанок, ремонтировалась обувь, шились новые ботинки [Ф. 137. Оп. 1. Д. 36. Л. 31]. Дети могли добровольно выбрать ту мастерскую, в которой получали определённые навыки.

Воспитатели искали формы мотивации детей процессом труда, для чего в 1925 / 26 учебном году была введена частичная оплата труда детей за выполненную работу.

В столярной мастерской мастера ориентировали детей на конечную цель работы, объясняя, «в чём состоит столярное мастерство, что оно может дать при хорошей работе и как оно полезно и необходимо для общественной жизни» [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 31]. В мастерской не только знакомили с инструментом, приёмами работы, но и с технологией процесса изготовления каждого изделия: пиление, строгание, зарезка шипов, связка, чистка, оклейка и т. д. Ребята изготавливали полочки для умывальников, аптечные шкафчики, вешалки, детские стулья, посудные шкафы, табуреты, этажерки, салазки. Довольно большой объём работы мастерская проводила по ремонту мебели. Как писалось в отчёте, «ребята увлечены и прошли программу на 100 %. Текучести нет, наоборот, сильный прибой» [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 31].

В пошивочной мастерской работали девочки. Мальчики наотрез отказывались там работать, мотивируя свой отказ тем, что «мы не девчата». Ученицы первой группы выполняли самую элементарную работу: учились правильно держать иглолку, напёрсток, шить прямым швом изделия для кукол. Начиная со второго класса, девочек знакомили с приёмами работы на швейных машинках. В третьем классе девочки уже могли шить мужские рубашки, рукавицы. Мастерская выполняла работу для самой школы-коммуны, а также принимала заказы от других учреждений. За первое полугодие 1925 / 26 учебного года в мастерской было изготовлено рубашек – 133, брюк – 78, платьев – 36, панталон – 12, халатов – 2. Девочкам нравилось шить, а вот заниматься починкой одежды они не любили.

Как отмечалось в самой школе, «учителя не пытались разрешить проблему увязки труда с современностью и учебной программой, не разрешали синтеза труда и науки» [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 32]. Объяснялось это не только материальными условиями: «Тормозом для увязки служит то, что артели сапожников и столяров состоят из детей разных групп» [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 32]. Разный возраст детей, разная общеобразовательная подготовка затрудняли возможности

связывать отдельные трудовые операции с разделами из химии, физики, математики. Но разновозрастные группы в мастерских способствовали разделению труда, взаимопомощи. Младшие мальчики выполняли простые виды работ, ребятам постарше доверялись более серьёзные задания. Как писалось в отчёте, «девочки в пошивочной работали очень охотно, и даже брали работу в спальню».

Говоря о работе в столярной мастерской, отмечалось «большое увлечение данным ремеслом у детей» [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 37]. Разный жизненный опыт не позволял проводить работу по установлению связей с производством, наукой, как этого требовала тогда программа ГУСа. Эти сложности прекрасно понимали в школе-коммуне и, исходя из сложившихся условий, ставили «себе основной задачей во всех мастерских приучить детей к систематическому труду, повышать через него интерес и активность, дать навык и жизненный, здоровый подход к тому или другому труду, добиваться и вырабатывать в детях терпение и настойчивость и развивать коллективизм» [Ф. 137. Оп. 1. Д. 89. Л. 32].

В летний период ребята выполняли различные виды работ: посадка, прополка и уборка поля и огорода, пастьба скота, доение коров, уборка покоса. На период сенокосных работ формировалась бригада из 25 мальчиков, которые должны были работать на сенокосилках, конных граблях, метать сено в зароды. Бригадой руководил один рабочий. Работа на заготовке сена детям нравилась. Однако не всегда охотно ребята работали на огороде и не любили пасти свиней [Ф. 137. Оп. 1. Д. 36. Л. 7]. Воспитатели писали в отчётах, что часть ребят работает хорошо. Но есть и такие, которые только смотрят, как бы разворовать и разрушить посаженное в огороде [Ф. 137. Оп. 1. Д. 36. Л. 7]. Это связывалось с тем, что в школе-коммуне было довольно много трудных детей.

С 1926 г. начался третий этап (1926–1930) – преобразование школы-коммуны в трудовую коммуну, главной задачей была подготовка детей к труду. Он был обусловлен общей реорганизацией школ-коммун по стране, вызванной ориентацией школы на проведение политехнического обучения, связь школы с производством в период индустриализации. В 1926 г. в губоно рассмотрели вопрос о слиянии Дома юношества и школы-коммуны [Ф. 137. Оп. 1. Д. 17. Л. 21]. Дом юношества был создан на базе детского дома № 1 города Красноярска в 1924 г. с целью «ускоренным темпом подготовить переростков детдомов для поступления в техникумы» [Ф. 137. Оп. 1. Д. 5. Л. 106]. В 1927 г. школа-коммуна была реорганизована в трудовую коммуну с сельскохозяйственным уклоном. Дом юношества был расформирован и вместе со школой-семилеткой введён в детскую трудовую коммуну [Ф. 137. Оп. 1. Д. 17. Л. 428].

Сегодня опыт воспитательной работы в школе-коммуне в народном образовании Приенисейской губернии в 1920-е гг. при объективном анализе и критически-творческом отношении представляет педагогическую ценность как в плане изучения истории образования и педагогической мысли, так и в плане обогащения современной теории и практики.

Архивные материалы

1. КБУ ГАКК. Ф. 1. Оп. 1. Д. 16, 86, 113, 151, 271, 638;
Ф. 93. Оп. 1. Д. 2, 11, 15, 36, 55, 79, 86, 116, 124, 125;
Ф. 137. Оп. 1. Д. 5, 17, 36, 89.

Библиографический список

1. Красноярский рабочий. 1920. № 157.
2. Красноярский рабочий. 1920. № 179.
3. Красноярский рабочий. 1920. № 290.
4. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974.
5. Народное просвещение. 1920. № 69–70.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПРЕДМЕТАМ ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ «ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ» В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Воспитание, человек культуры, интеграция предметов, целостная картина мира, учебная интегрированная программа, художественно-эстетический цикл, образовательный процесс, подростковый возраст.

Вопросы духовного возрождения российского общества приобретают на новом этапе его развития особую остроту в связи с крушением прежних общественных и личностных идеалов, формируя новые ценностные ориентации. Одним из аспектов данной проблемы является порождение современной цивилизацией человека с монологическим типом мышления, которое способствует формированию так называемой «мозаичной культуры». Современный человек «клипового сознания» – зачастую знающий, но не осознающий, морализирующий, но безнравственный, информированный, но не культурный [Доманский, 2000, с. 9].

В этом контексте становится наиболее понятным и объяснимым смена парадигмы современного образования, где особое место отводится созданию культуросообразной школы, способной воспитать «человека культуры», имеющего собственный неповторимый Образ и потребность в постижении высших духовных ценностей через целостностное восприятие картины мира. В этой связи трудно переоценить роль предметов искусства в школе, которые, отражая духовную жизнь человечества, формируют сознание подрастающего человека, способствуют его «вживанию» в культуру. Очевидно, что чем качественнее будут осуществляться подходы к преподаванию предметов искусства в школе, отражающие основные ценностные установки и целевые направления общественного развития и образования, тем эффективнее будет протекать процесс «возделывания» ребенка средствами культуры [Смирнов, 1995, с. 11].

Исследуя современное состояние традиционной системы образования, можно сделать вывод о доминировании дифференцированного, попредметного подхода к организации учебного процесса, что не всегда позволяет учащимся целостно воспринимать не только учебный материал о предмете, явлении научного знания, но и ведет к формированию фрагментарности взгляда на целостную картину мира, в том числе художественную.

В целях преодоления противоречия между тенденциями развития общества и современным состоянием учебного процесса в массовой школе художественная педагогика находится на пути поиска новых форм, методов и технологий организации учебного процесса, к которым со всей определенностью можно причислить альтернативную, нетрадиционную систему обучения, основанную на интегрированном подходе.

Целесообразность выбора интегрированной технологии в качестве приоритетной в организации учебного процесса по предметам художественно-эстетическо-

го цикла обусловлена, согласно нашему исследованию, ее широким спектром потенциально-резервных возможностей «погружения» в пространство культуры и искусства через органическое единство разных видов ощущений в познании действительности окружающего мира.

Указанные обстоятельства и целый ряд внешних и внутренних факторов инициировали процесс превращения технологии интегрированного обучения в ведущий принцип при разработке учебной программы по предметам художественно-эстетического цикла (музыка, литература, изобразительное искусство) для 5–7 классов общеобразовательных учреждений различного типа.

Педагогическим обоснованием введения интегрированной технологии в образовательный процесс предметов искусства являются такие факторы, как общность целей интегрируемых дисциплин (музыка, литература, изобразительное искусство), соблюдение художественных принципов дидактики, языковые аналогии искусства, возрастные особенности подросткового возраста, органическое единство разных видов ощущений в познании действительности, окружающего мира. Доказано, что искусство, взятое во всем многообразии его видов, жанров, форм, способствует целостному развитию личности ребенка. Морфологический контекст – контекст разных видов искусства, обращаясь ко всем чувствам воспринимающего, объединяя все ресурсы его сознания, способствует развитию всех механизмов психики растущего человека. Он ведет к осознанию общности и специфики различных видов искусства, пониманию их разнообразных связей с жизнью, интонационности и образности как сущностной характеристики художественного произведения. Комплексное воздействие искусств создает благоприятные условия для расширения ассоциативного фонда подростка, развития его фантазии, воображения, такого важнейшего признака художественного мышления, как синестезия.

Идея программы заключается в интеграции предметов художественно-эстетического цикла на основе выявления содержательных тем, последовательно пронизывающих данные предметы. Это дает возможность соединить локальные знания по каждому из них в широкое целостное культурологическое полотно. Таким образом, возникает диалог между разными видами искусства в рамках заданной темы. В результате ученики получают не калейдоскоп, а целостное гуманитарное знание, воспринимают единую картину мира, отраженного в различных искусствах. Так, в сознании подростка от урока к уроку продолжается развитие мыслей, обогащенных и освещенных в новом аспекте.

В предлагаемой системе интеграция идет по широкому охвату культурных явлений. Точками соприкосновения предметов эстетического цикла становятся жизненно важные, нравственные положения, которые помогают формированию мировоззрения человека. Они отражают также такие аспекты бытия, как ЧЕЛОВЕК и ОБЩЕСТВО, ЧЕЛОВЕК и ПРИРОДА, ЧЕЛОВЕК и ИСКУССТВО, что связано с новым этапом развития в общественном сознании: необходимостью осознать себя частью общества и природы. Эстетический цикл не случайно является стержневым в этой системе. Эстетическое чувство синтетично по своей природе, в нем аккумулируются, преобразуясь в чувственную форму, интеллектуальное знание и нравственные установки, что является основополагающим компонентом базовой культуры личности. Произведение искусства – это общечеловеческие ценности, и их воспитательная роль огромна.

Наряду с прочим, основываясь на серьезных произведениях мировой художественной классики, программа ставит перед собой цель – помочь найти подростку место в окружающем его мире, а также ответить на интересующие его в этом возрасте вопросы: «Кто я?», «Зачем я?», «Что такое жизнь?», «Какое место занимает искусство в жизни человека?», «Я и культура». Большое значение в программе отводится рассмотрению явлений культуры, современного искусства и месту подростка в нем.

Одним из центральных направлений программы по созданию благоприятных педагогических условий для воспитания подростка как «человека культуры» являются возможности интеграции предметов искусства, реализованных в следующих причинно-следственных связях.

1. Нетрадиционные методы и формы организации учебной деятельности в условиях интеграции предметов искусства позволяют заинтересовать учащихся внешней стороной явлений, что способствует, согласно закономерностям развития интереса, формированию последнего к их внутренней сути. Это повышает уровень интереса к предметам искусства, способствующего созданию условий для переоценки роли искусства в жизни человека, ведущего в конечном итоге к расширению границ целостного формирования общей культуры личности подростка.

2. Природа интегрированного подхода позволяет уделять серьезное внимание освоению разных способов мышления и способов действий. Реализуется это через расширение возможности применения в учебном процессе проблемно-развивающих методов, творческих способов умственных действий, направленных на формирование ассоциативного, интегративного, художественно-образного, творческого мышления, способствующих развитию у учащихся интеллектуально-эвристических потенциалов. Механизмами формирования творческих способов умственных действий в условиях предметов искусства являются:

– овладение творческими способами умственных действий через постижение содержания искусства на основе художественных ассоциаций (развитие ассоциативного мышления);

– самостоятельный перенос усвоенных знаний в новую ситуацию (рациональные навыки учебного труда);

– личностный взгляд на художественную проблему в привычных условиях;

– умение видеть новую функцию-значение знакомого явления, события;

– нахождение альтернативных способов решения поставленных проблем, комбинирование нового способа решения из известных (формирование культуры умственного труда).

Повышение уровня художественных умений усиливает причастность подростка к культурным традициям человечества. Это решается в программе комплексом педагогических задач:

– воспитание понимания художественной значимости выразительных средств в музыке и изобразительном искусстве, что ведет к осознанию художественного содержания явлений искусства;

– формирование у подростков художественного восприятия выразительных средств в музыке с опорой на зрительное восприятие изобразительного искусства;

– соотношение комплекса зрительных, музыкально-слуховых представлений в смежных видах искусства;

– обобщение выразительных средств в процессе постижения целостного содержания художественного образа в разных видах искусства;

– формирование эмоциональной отзывчивости подростков при восприятии тождественных по содержанию художественных образов, созданных выразительными средствами разных видов искусства.

Таким образом, воспитание подростка как «человека культуры» средствами интеграции предметов искусства в рамках разработанной нами программы направлено на развитие его духовной культуры, освоение разных способов мышления и способов деятельности. Все это позволяет реально воплотить идею о создании культуросообразной образовательной среды, что является актуальной потребностью современного образования.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 1994. С. 47–59.
2. Доманский В.А. Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2002. С. 9–15.
3. Орлова Э.А., Арнольдов А.И. Структура культуры и человек в современном обществе. М., 1987. С. 35.
4. Смирнов С.А. Мастерская педагога-гуманитария: философские и педагогические очерки. Новосибирск, 1995. С. 11–13.

И.В. Богомаз, Л.Н. Дроздова, П.П. Дьячук (мл.), И.В. Шадрин

ДИАГНОСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ

Учебная деятельность, диагностика, пазлы, конструирование, обучаемость, проблемная среда.

Конструирование пространственных объектов является тем видом деятельности, которым будущие представители точных наук должны владеть в совершенстве, так как специфика профессиональной деятельности требует хорошо развитой функции воображения и зрительного синтеза. Поэтому проблема создания инструмента для диагностики способности студентов физико-математических и инженерных специальностей вузов к конструированию пространственных объектов в воображении является актуальной и важной как с точки зрения профессиональной ориентации, так с точки зрения организации учебного процесса. Представляет также интерес связь базовых когнитивных функций (дифференцировки, распознавания, направленного внимания, скорости обработки информации, оперативной памяти) мозга (БКФМ) [Гнездицкий, 1997] обучающихся с динамическими характеристиками решения задач по конструированию пространственных объектов.

Учебная деятельность в процессе конструирования пространственных объектов происходит либо в виде мысленных манипуляций (преобразований) модели задачи, либо в виде предметных или материализованных действий путем проб и ошибок. В первом случае учебная деятельность осуществляется мысленно, с опорой на внутренний контекст, во втором – с опорой на внешний контекст или реакцию среды. Недостаточность БКФМ обучающихся обуславливает, как правило, второй путь научения.

Конструирование пространственного объекта из фрагментов осуществляется в специальной проблемной среде «Динамические пазлы», реализованной на базе компьютерной системы автоматического управления учебной деятельностью [Дьячук, Шадрин, 2008, с. 229–237]. Задание состоит в сборке чертежа из 25 фрагментов. Обучающийся может совершать три вида действий: 1) просмотр фрагментов в специальном окне; 2) установка выбранного фрагмента на рабочее поле; 3) отмена установленного ранее фрагмента. Задание, которое выполняет испытуемый, одно и то же. Оно повторяется до тех пор, пока деятельность по сборке объекта не станет безошибочной.

Несмотря на то что задание одно и то же и потенциально проблемная среда одинакова для всех обучающихся, реальная проблемная среда зависит как от поведения (учебной деятельности), так и от личности обучающегося. Это обусловлено тем, что поведение обучающегося является саморегулируемым и взаимосвязанным с проблемной средой и личностью обучающегося.

Учебная деятельность рассматривается как определенный способ взаимодействия обучающегося с проблемной средой. Генеральной функцией учебной деятельности является продуцирование обучающимся новой информации, необхо-

димой для поиска решений задач или проблем. Деятельности отводится опосредующая роль между внешними и внутренними условиями.

Как указывал С.Л. Рубинштейн, «...структура деятельности человека есть внешнее проявление структуры мыслительной деятельности, ее психической сути. То есть структура деятельности есть отражение структуры психических процессов, протекающих при этом и неразрывно связанных. Это две стороны одной медали» [Рубинштейн, 1958, с. 350].

Саморегуляция учебной деятельности осуществляется через изменение частоты подачи информации о величине рассогласования текущего и целевого состояния решения задачи. Если относительная частота правильных действий при i -й попытке собрать чертеж увеличивается, то частота подключения датчика рассогласования «расстояния до цели» при $i+1$ -й попытке уменьшается, и наоборот: частота подключения датчика будет увеличиваться, если доля правильных действий будет уменьшаться. В процессе выполнения заданий ведется скрытое протоколирование действий обучающегося. Программа обработки протоколов деятельности обучающихся в проблемной среде представляет собой электронную книгу, содержащую информацию о деятельности обучающихся как в текстовом (табличном), так и в графическом представлении [Бортновский и др., 2010, с. 10–18].

Проведенный в ходе исследования эксперимент состоял в сопоставлении результатов психофизиологического обследования обучающихся методом когнитивных вызванных потенциалов Р300 [Гнездицкий, 1997] и результатов, полученных при обработке протоколов деятельности обучающихся в проблемных средах.

Вызванные потенциалы (ВП) являются индикаторами электрических процессов работы мозга, связанных с механизмами восприятия информации, ее обработки. Одной из таких методик, значительно продвинувших анализ этих процессов, является методика когнитивных вызванных потенциалов, или методика Р300. Сущность этой методики заключается в том, что выделяются не просто ответные реакции на тот или иной стимул, связанные с приходом афферентации, а анализируются эндогенные события, происходящие в мозгу, связанные с опознанием стимула, его дифференциацией, удержанием в памяти и пр. Все, что создает сущность когнитивных процессов.

Для регистрации и обработки когнитивных вызванных потенциалов использовался аппаратно-программный комплекс МВП «Нейрософт» (Иваново, Россия). Методика Р300 основывалась на подаче в случайной последовательности звуковых сигналов двух типов, отличающихся по частоте, среди которых были значимые и незначимые. Соотношение значимых стимулов и незначимых 1:3. Студенты выделяли значимые стимулы. При анализе ВП учитывались следующие показатели по степени значимости: качественные изменения в характере ответа – изменение формы ответа, нестабильность при выделении и количественные показатели – латентность пика РЗ, амплитуда пика РЗ, латентность пика № 2, амплитуда № 2.

В компьютерном эксперименте участвовало 150 студентов первого курса КГПУ и СФУ, включая студентов (63 испытуемых), прошедших нейрофизиологическое обследование БКФМ. Функции вознаграждения $r(t)$ [Дьячук, Шадрин, 2008, с. 229–237] вычисляются из обработки данных синтаксической информации о деятельности обучающегося.

Проследим, какие отличия имеют место в способах осуществления деятельности в проблемной среде для этих обучающихся. Поиск решения задачи при выполнении первого задания в проблемной среде осуществляется при незамедлительном предъявлении информации о рассогласовании между текущим и целевым состояниями. Графически учебная деятельность в пазловой проблемной среде для первого выполнения задания обучающимися 001 и 002 представлена на рис. 1 функциями вознаграждения $r(t)$.

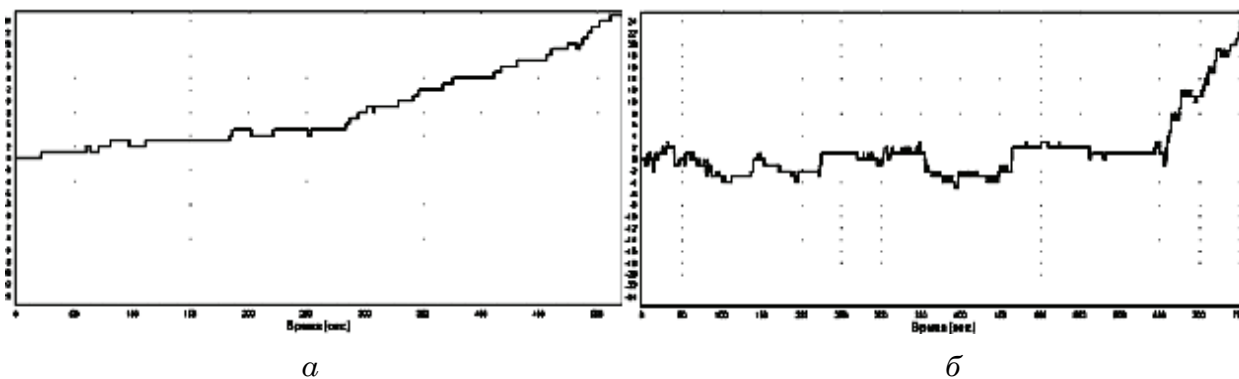


Рис. 1. Функция вознаграждения при выполнении 1-го задания масштаба времени: а – обучающийся 001; б – обучающийся 002

Из сравнения функций вознаграждения или траекторий деятельности видно, что обучающийся 002 совершает больше неправильных действий по сравнению с обучающимся 001 (рис.1). Энтропия его деятельности значительно выше, чем энтропия деятельности обучающегося 001 [Дроздова, Дьячук, 2007, с. 168–175].

Сравним траектории деятельности этих обучающихся после выполнения серии заданий. В качестве примера рассмотрим траектории прохождения четвертого задания (рис. 2). Видно, что обучающийся 001 совершает действия, последовательно приводящие его к решению задачи. В отличие от него, обучающийся 002 продолжает хаотичную деятельность – энтропия высока. На основании этих данных делаем вывод, что ценность состояния обучающегося 001 выше (он не нуждается в помощи со стороны проблемной среды), чем обучающегося 002.

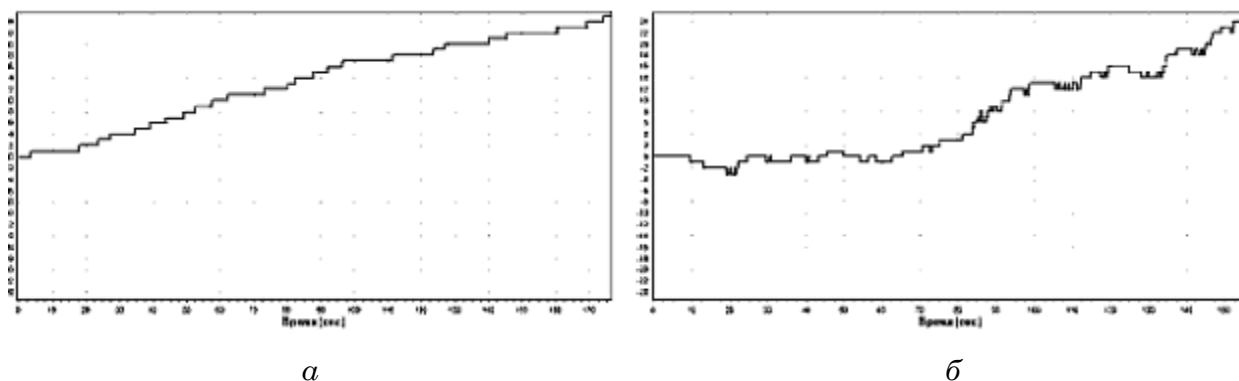


Рис. 2. Функция вознаграждения при выполнении 4-го задания масштаба времени: а – обучающийся 001; б – обучающийся 002

Построим график функции ценности состояния в зависимости от количества выполненных заданий. Мерой ценности состояния обучающегося в проблемной среде является величина $I = 1 - H$, где H – энтропия деятельности. На рис. 3 представлена уровневая траектория для обучающегося 001 и обучающегося 002. Засечки на графике обозначают выполненное задание.

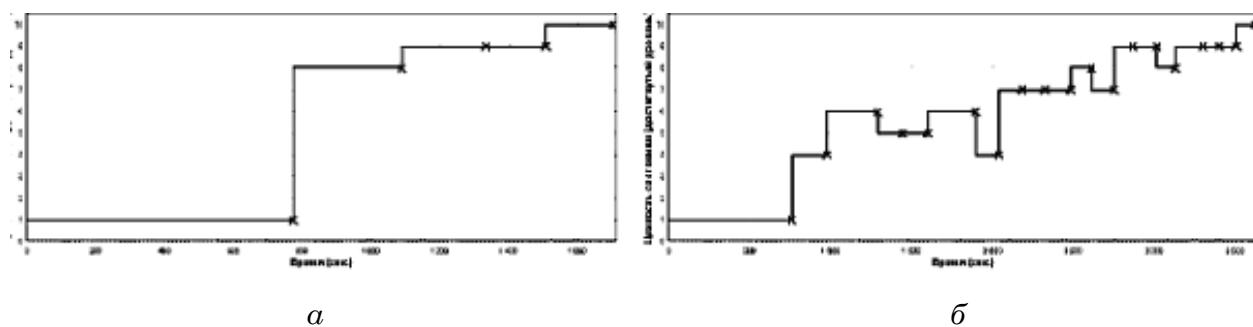


Рис. 3. Функция ценности состояния в масштабе времени:
 а – обучающийся 001; б – обучающийся 002

В компьютерном эксперименте все обучающиеся достигают десятого уровня. Но обучающемуся 001 потребовалось всего четыре задания (при выполнении пятого задания функция ценности состояния максимальна) для усвоения требуемой информации, в то время как обучающемуся 002 потребовалось выполнить восемнадцать заданий.

Рассмотрим скорость обучения, или обучаемость, по отношению к количеству выполненных заданий и к затраченному времени:

$$v_t = \frac{\Delta I}{\Delta T}, \quad v_n = \frac{\Delta I}{N},$$

где ΔI – количество усвоенной информации (для приведенной проблемной среды условно примем $\Delta I = 25$ бит); ΔT – время, затраченное на прохождение заданий; N – значение динамического порога. На рис. 4 представлена диаграмма рассеяния обучающихся в пространстве скоростей \tilde{v}_{t_1} и \tilde{v}_{n_1} по результатам выполнения первого задания, нормированных на средние значения: \tilde{v}_{n_1} и \tilde{v}_{t_1} .

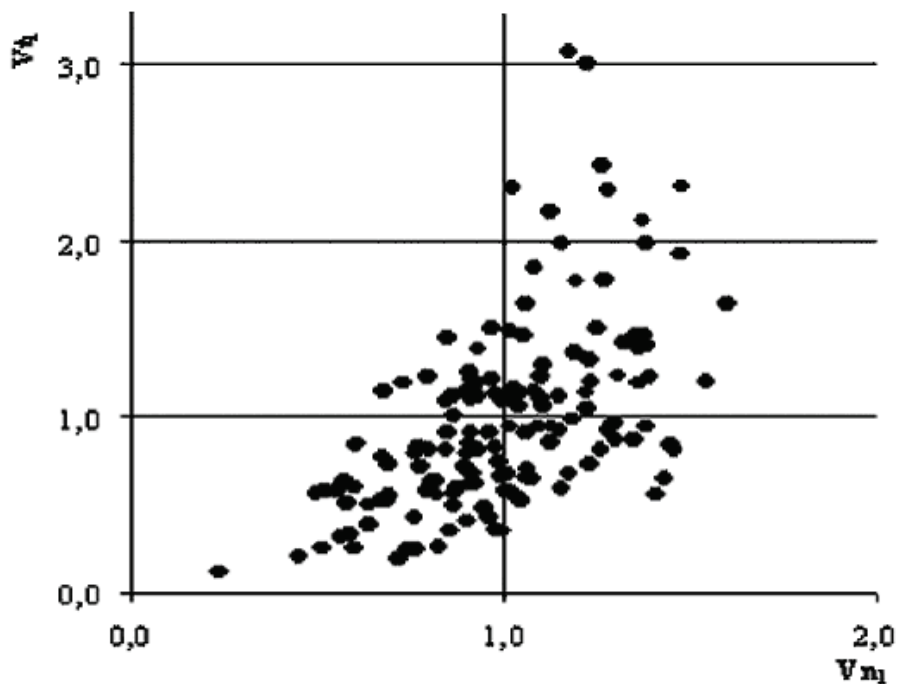


Рис. 4. Диаграмма рассеяния обучающихся в пространстве скоростей при выполнении 1-го задания

Анализ диаграммы рассеяния на рис. 4. позволяет предположить, что корреляция параметров \tilde{v}_{n_1} и \tilde{v}_{t_1} неоднородна. В группе обучающихся с минимальным и средним значением \tilde{v}_{n_1} показатели \tilde{v}_{n_1} и \tilde{v}_{t_1} положительно связаны между собой: в среднем чем выше \tilde{v}_{n_1} , тем выше \tilde{v}_{t_1} .

В группе обучающихся с высокими значениями \tilde{v}_{n_1} связь между этими показателями заметно ниже, поскольку высокий уровень \tilde{v}_{n_1} характеризуется широким размахом значений \tilde{v}_{t_1} . Определим значения коэффициента корреляции для этих групп: $r_B = 0,473$ для первой группы; $r_B = 0,245$ для второй группы.

Низкая информационная продуктивность деятельности при выполнении задания обуславливает потребность в дополнительном времени на обдумывание действий. Но высокий уровень \tilde{v}_{n_1} не гарантирует высоких показателей \tilde{v}_{t_1} . Добавим, что, как видно на приведенной диаграмме (рис. 3), наивысшие показатели обучаемости по времени тем не менее демонстрируют обучающиеся с максимальным значением \tilde{v}_{n_1} .

В ходе эксперимента в группе студентов из 63 человек, кроме компьютерной диагностики, была проведена нейрофизиологическая диагностика БКФМ. Средний возраст студентов составил 17–18 лет. После анализа ВП были выделены три группы.

В группе из 36 человек, что составило 57 % от числа обследованных, показатели БКФМ соответствовали норме, что свидетельствует о том, что процессы опознания, дифференцировки, направленного внимания и объем оперативной памяти не страдают.

В группе из 15 человек, что составило 24 % от числа обследованных, отмечались нарушение процессов направленного внимания и снижение объема оперативной памяти.

В группе из 12 человек, что составило 19 % от числа обследованных, отмечались нарушения ответа в виде удлинения пика РЗ и слабо выраженного пика № 2 (снижение амплитуды, удлинение латентности № 2), что свидетельствует не только о снижении объема оперативной памяти и направленного внимания, но и о нарушении процессов опознания и дифференцировки.

В таблице приведены обобщенные данные, иллюстрирующие различия в показателях осуществления учебной деятельности обучающимися с разным уровнем развития базовых когнитивных функций мозга. Видно, что обучающимся с нарушенными функциями необходимо в два раза больше заданий (повторений одной и той же деятельности), чем тем, у кого функции мозга не страдают.

Интерес представляет среднее время, затраченное на совершение каждого действия, связанного с установкой или отменой фрагментов. Именно эти действия составляют основу конструирования пространственных объектов в рассматриваемых проблемных средах. Пятый столбец таблицы иллюстрирует различия обучающихся в осуществлении деятельности по этому параметру. Обучающиеся третьей группы совершают действия с наименьшим интервалом. Это говорит о том, что функциональная недостаточность процессов опознания и дифференцировки в совокупности со снижением объема оперативной памяти и нап-

равленного внимания не позволяют им конструировать требуемое изображение «в голове».

Для компенсации такого рассогласования у обучающегося возникает потребность скорее перенести фрагмент на рабочее поле и, исходя из фактической ситуации, выбрать необходимое действие. Обучающиеся второй группы нормально опознают и дифференцируют предлагаемые фрагменты изображения, но дисфункция процессов направленного внимания и снижение объема оперативной памяти требуют дополнительного ресурса времени для принятия решения о совершении действия.

Таблица

	Доля обучающихся, %	Среднее количество выполненных заданий	Среднее время, затраченное на обучение, мин.	Среднее время принятия решения, с
Группа 1	57	7	29	3,6
Группа 2	24	9	36	4,2
Группа 3	19	14	45	2,9

Таким образом, сравнительный анализ данных нейрофизиологической диагностики БКФМ с данными компьютерной диагностики учебной деятельности обучающихся в проблемных средах, пооперационно сохраненной в протоколах прохождения заданий, выявил, что одной из причин возникающих проблем в обучении студентов является недостаточный уровень развития БКФМ.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в создании компьютерных систем первичной диагностики способности студентов к конструированию пространственных объектов, что позволяет: во-первых, решать проблему профессиональной ориентации обучающихся; во-вторых, давать рекомендации для индивидуализированного обучения; в-третьих, в случае обнаружения недостаточной обучаемости конструированию пространственных объектов направлять обучающихся на нейрофизиологическое обследование для уточнения затруднений и определения корректирующих мероприятий.

Библиографический список

1. Бортновский С.В., Дьячук П.П., Шадрин И.В. Система автоматического управления целенаправленной деятельностью «Tr@сК» // Открытое образование. 2010. № 3.
2. Гнездицкий В.В. Вызванные потенциалы мозга в клинической практике. Таганрог, 1997. 252 с.
3. Дроздова Л.Н., Дьячук П.П. Диагностика динамики когнитивных стратегий поиска решения задач и когнитивных функций мозга студентов в процессе обучения // Материалы межд. конф. Proceedings «Competences and teacher competence», Osijek, 18th 19th April 2007e.
4. Дьячук П.П., Шадрин, И.В. Динамическая информационная система управления и диагностика обучаемости // Информационные технологии моделирования и управления. 2008. № 2(45).
5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958.

ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ

Электронный учебник, трехмерная графика, режим реального времени, интерактивность.

Развитие компьютерных технологий в целом и информатизация образования в частности предлагают новые средства и методы обучения. Компьютерная графика, Интернет и мультимедиа стали неотъемлемой частью учебного процесса. Появились новые методики и подходы передачи и проверки знаний. Информация стала, как никогда ранее, доступной, а образование – открытым. Компьютер позволил реализовать такие невозможные ранее средства обучения, как гипертекст, виртуальные лабораторные работы, Интернет-тестирование, тренажеры и интерактивность. Несомненно, все это способствует обучению, но в большинстве своем плюсы сводятся лишь к интенсификации и автоматизации учебного процесса, тогда как общий принцип построения учебного материала остается прежним. В итоге говорить о том, что произошёл некий качественный скачок в обучении, пока рано.

В этой статье будет рассмотрено такое средство обучения, как электронный учебник, и представлены новый подход к его разработке и технология реализации этого подхода. Электронный учебник (ЭУ) – это целостная, дидактическая, методическая и интерактивная программная система. Как и бумажный аналог, электронный учебник является основным носителем информации по дисциплине и должен отражать определенную систему научно-предметных знаний. Кроме того, электронный учебник должен предлагать учащемуся различные учебные задания и включать средства проверки знаний.

Для того чтобы эффективно использовать средства компьютерных технологий и правильно применять их в разработке ЭУ, обратимся к информационной модели памяти человека. Известно, что информация хранится в памяти человека в виде некоторых наглядно-образных представлений.

На рис. 1 представлено схематичное изображение группы нейронов, на которых хранится образ жесткого диска компьютера как отражение реального устройства хранения информации. Все элементы этого сложного устройства находятся в виде связанных между собой образов, которые состоят из рецептивных и абстрактных составляющих. Очевидно, что чем больше составляющих формируют образ и чем больше связей между ними, тем больше человек знает об объекте.

Например, ученик должен знать, что основой накопителя, к которой крепятся все элементы, является «Литое шасси». Шасси как часть физической материи имеет определенную форму, размер, цвет, вес и текстуру поверхности – это рецептивные составляющие образа. Название, назначение объекта, его функции, модели поведения и взаимодействия с другими объектами, например защита компонентов накопителя, являются абстрактными (понятийными) составляющими, сформированными на основе имеющегося у человека опыта и знаний (рис. 2).

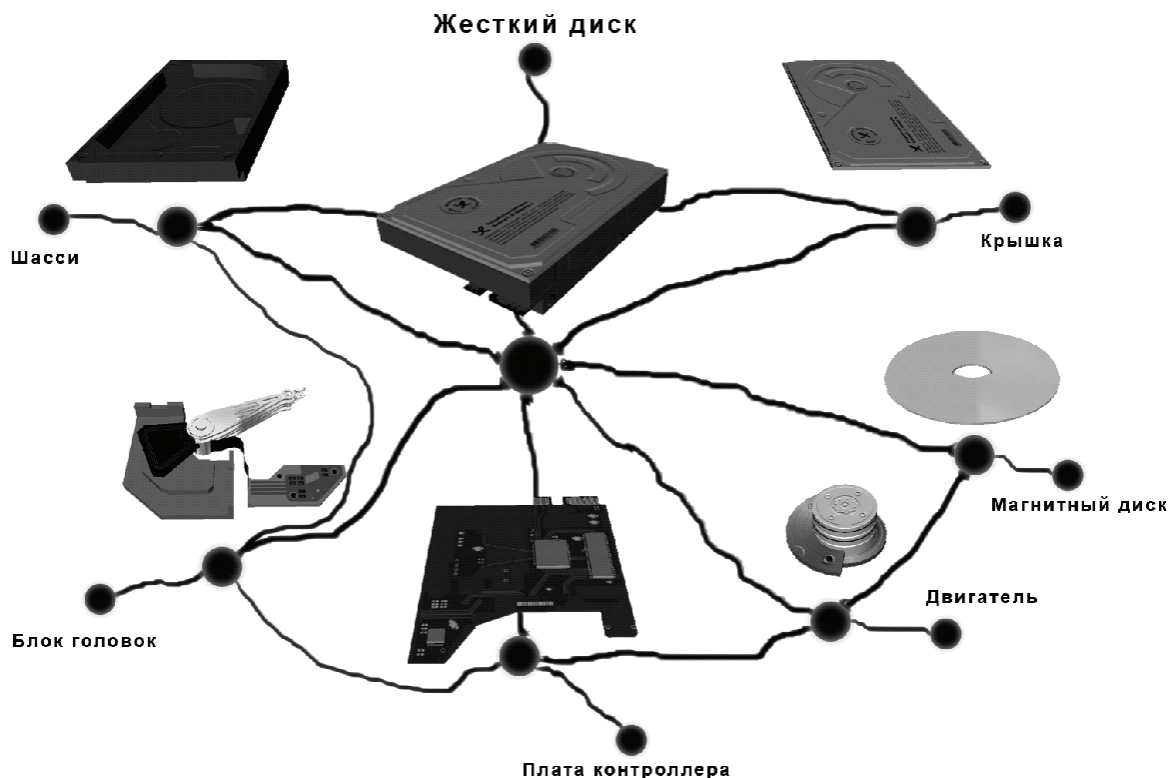


Рис. 1. Образ жесткого диска, хранящийся на группе нейронов

Наибольший процент информации человек воспринимает зрением, то есть визуальный компонент является главным и наиболее устойчивым звеном в образе объекта. Добавление к визуальному образу понятий и характеристик является естественным и привычным процессом познания окружающего мира.

Известному педагогу Я.А. Коменскому принадлежит следующее высказывание: «Если мы желаем привить учащимся истинное и прочное знание вещей, нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство» [Коменский, 1982, т. 1, с. 384]. Колоссальную значимость образности представления информации отмечает в своей работе профессор психологии М.А. Уайт [While, 1988]. Она считает образность новым языком современных информационных технологий. Представляя информацию не только в виде текста, но и в виде образов, новые технологии создают предпосылки для третьей революции в сфере образования, которая может оказать более радикальное воздействие на способы мышления и обучения, чем первая образовательная революция, связанная с изобретением алфавита, и чем вторая, вызванная появлением печатного станка. Это связано с тем, что образы оказывают принципиально более сильное воздействие на человека, чем текст, что способствует лучшему усвоению информации.

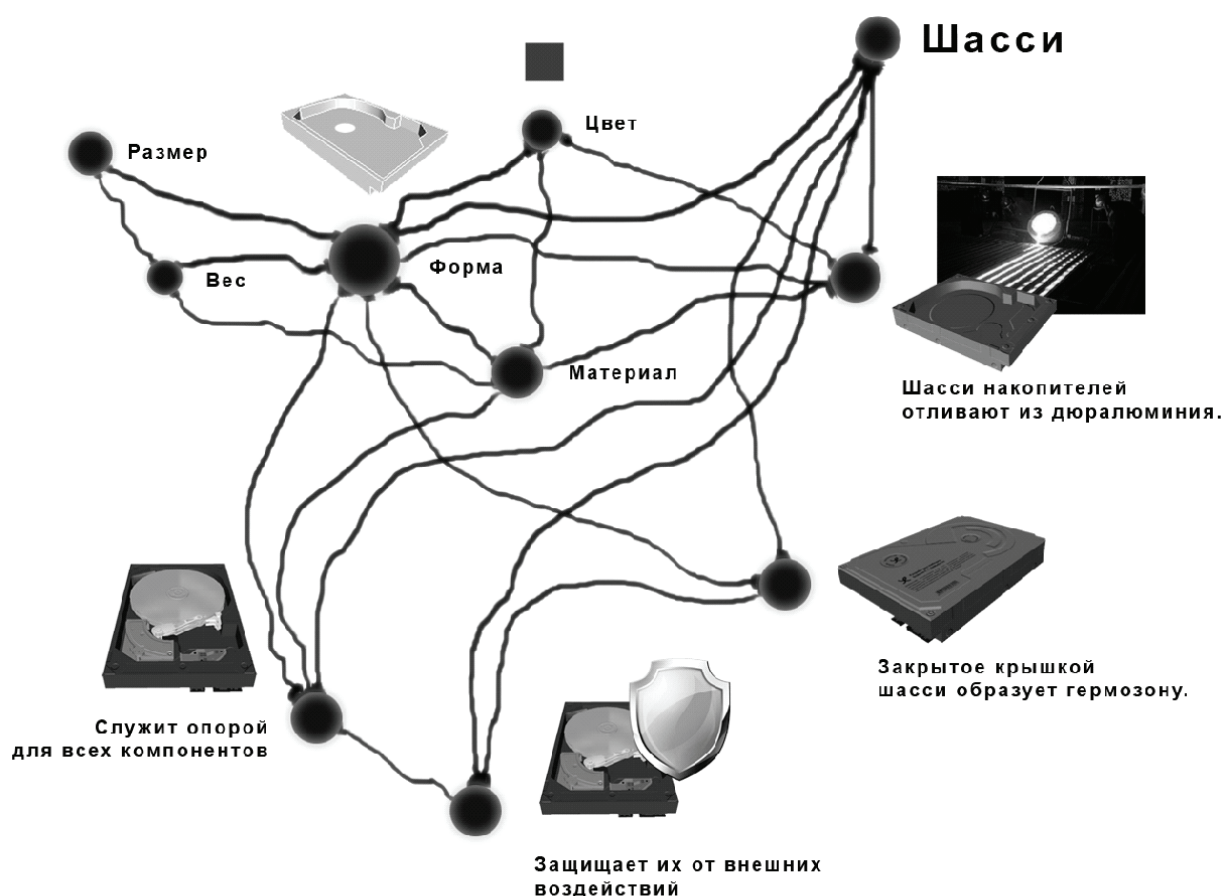


Рис. 2. Рецептивные и понятийные образы объекта

Абстрагирование, то есть процесс и результат мысленного отвлечения от каких-либо сторон, связей, свойств изучаемого предмета или явления, даже для многих взрослых является сложной задачей. Трудности абстрагирования связаны, не с самим процессом как таковым, а с глубиной абстрагирования, со степенью удаления от конкретно-чувственных объектов. Во многих случаях сложность информации, предоставляемой обучаемому, настолько велика, что она просто не может быть воспринята за отводимое время на требуемом уровне. Поэтому при использовании традиционных технологий обучения очень часто приходится констатировать плохое понимание учебного материала и низкий уровень знаний студентов.

Из психологии известно явление функциональной асимметрии полушарий головного мозга. Левое полушарие осуществляет речевые и другие связанные с речью функции: чтение, письмо, счет, логическая память, словесно-логическое или понятийное мышление. С помощью левого полушария осуществляется аналитический подход к формированию знаний, связанный с последовательным перебором его элементов по определенной программе. Но левое полушарие, работая изолированно, по-видимому, не в состоянии интегрировать воспринятые и выделенные элементы в целостный образ. Правое полушарие связано с осуществлением не опосредованных речью психических функций, протекающих на чувственном уровне, в наглядно-действенном плане. Для правого полушария ха-

рактены высокая скорость работы по опознанию, его точность и четкость. Такой способ опознания предметов можно определить как интегрально-синтетический, целостный, структурно-смысловой. Говоря компьютерным языком, левое полушарие работает последовательно, а правое параллельно.

В большинстве существующих бумажных и электронных учебниках иллюстрация лишь дополняет текст и связывается с ним посредством сносок или ссылок. На рис. 3 изображен разворот учебника «Конструкция вагонов». Изучая представленные страницы, студент должен, ориентируясь на сноски и указатели, сопоставить названия узлов с соответствующими элементами рисунка. При этом ученик не может точно определить границы того или иного элемента, а во многих случаях вообще трудно понять, куда указывает сноска. Получить полное представление о геометрической форме, материале, цвете объекта также не представляется возможным, а соответственно, знание будет в лучшем случае неполным, в худшем – ошибочным.

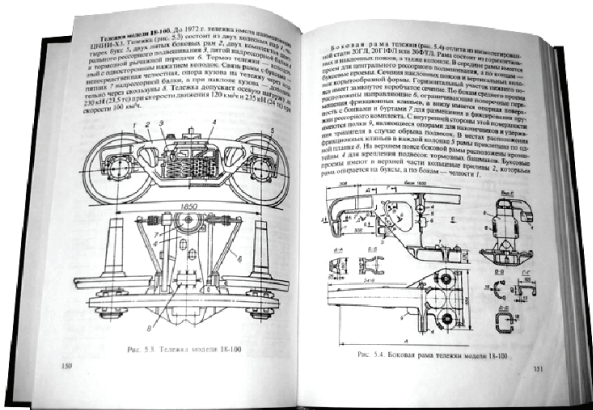


Рис. 3. Разворот учебника

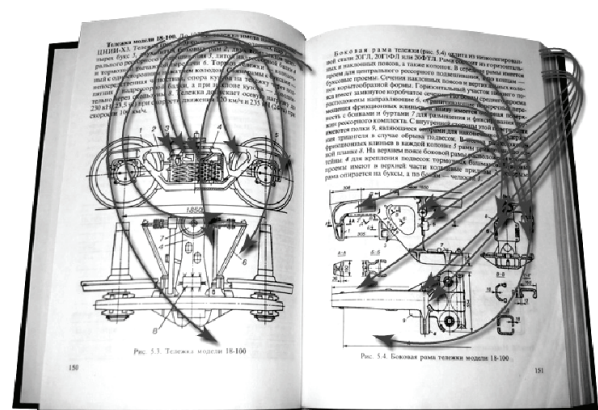


Рис. 4. Взаимосвязи текста и изображения

На рис. 4 изображен процесс изучения представленной информации. Каждая стрелка показывает взаимосвязь текста с изображением, а также движение фокуса внимания. Каждая стрелка – это физическая и умственная работа ученика, затраченная не на получение новой информации, а на борьбу с интерфейсом учебника. Гипертекст и более наглядные иллюстрации или видеовставки могут частично решить проблему, но структура и метод подачи информации от этого не изменятся. Помимо низкой наглядности и слабой связи между составляющими образа, существует и другая проблема – это линейность повествования как текста, так и видео. Такая структура ограничивает не только учащегося, но и автора, создающего учебный материал, заставляя его выстраивать информацию в определенной последовательности.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что для простого и более быстрого формирования правильного образа изучаемого предмета или объекта необходимо:

- предоставлять учащемуся возможность чувственного восприятия объектов, их макетов или моделей и их личное наблюдение учащимися;
- выстраивать информацию от рецептивных составляющих, являющихся своего рода картой изучаемого предмета, к понятийным (абстрактным) составляющим;
- однозначно связывать составляющие образа и усиливать эти связи дополнительными ассоциациями;

– структура учебного материала должна соответствовать структуре изучаемого объекта;

– ученик должен быть максимально вовлечен в процесс подачи информации, должен сам выбирать темп и направление обучения.

Решение первого пункта задачи по формированию образа связано с компьютерной графикой. Наиболее эффективной и наглядной на сегодняшний момент является трехмерная графика. Редакторы трехмерной графики позволяют моделировать, анимировать и визуализировать объекты любой сложности. Современные пакеты 3D-моделирования, такие как 3dsMax, Maya, SoftImage, позволяют получить три вида продукции. Во-первых, это растровое изображение трехмерной модели. Функционально такая картинка мало чем отличается от обычной иллюстраций. Ко второму типу относятся видеофайлы. Отснятая анимация, показывающая, к примеру, выполнение объектом каких-либо действий, несет в себе гораздо больше информации, чем статичная картинка. Эти два вида мультимедиа широко используются при создании ЭУ, но существует и третий вид продукции – сама трехмерная модель. Как правило, файлы, содержащие трехмерные модели и сцены, остаются у разработчиков и не доходят до конечного пользователя. Это происходит по причине того, что для просмотра таких файлов необходимо установить тот программный продукт, с помощью которого была создана модель, и научиться им пользоваться. Тем не менее с точки зрения содержания информации трехмерная модель превосходит и свою фотографию, показывающую лишь один ракурс и видео, демонстрирующее только то, что решил показать оператор. Индустрия компьютерных игр давно и успешно использует трехмерную графику в режиме реального времени. Все предметы в такой среде могут наблюдаться под любым углом и в любом масштабе. В отличие от видео, пользователю не нужно ждать, пока оператор найдет нужный ракурс, он может выбрать его сам. Свобода действий стала одной из главных характеристик качества игр.

На рис. 5 представлен скриншот объектно-ориентированного электронного учебника «Устройство компьютера».



Рис. 5. Скриншот электронного учебника «Устройство компьютера»

В данной программе пользователь имеет возможность вращать и масштабировать трехмерную модель жесткого диска компьютера, что позволяет получить полную информацию об объекте изучения. По сути, появилась возможность личного наблюдения объекта учеником. Для того чтобы узнать название детали устройства, необходимо навести мышку на интересующий объект, а для получения более подробной информации – нажать левую кнопку мыши. Чтобы полностью изучить это устройство, пользователь может разобрать и собрать жесткий диск, нажимая правой кнопкой мыши на его деталях, производя тем самым анализ и синтез. Главным преимуществом такого способа подачи информации является не только его удобство, но и механика процесса. Знание формируется на лету, самим пользователем непосредственно в ответ на его действия. В отличие от видеоматериалов, широко распространенных в ЭУ, ученик не является пассивным зрителем, а активно участвует в формировании того, что происходит на экране монитора.

Текст однозначно связывается с визуальным образом. Выделение цветом выбранного элемента показывает его границы и дополнительно привлекает внимание. Активность пользователя, звуковые эффекты, изменение цвета, анимация являются якорями, или дополнительными связями, формирующими образ изучаемого объекта. Ничто не мешает заменить или дополнить текст звуком. Для людей, расположенных к звуковому восприятию, приятный, поставленный голос, рассказывающий о выделенном пользователем объекте, может стать более эффективным, чем текст. Интерактивность и динамика трехмерных моделей в совокупности с активностью пользователя в полной мере реализует соответствующие требования, предъявляемые к ЭУ.

Редакторы трехмерной графики позволяют не только моделировать различные объекты, но и анимировать их. К примеру, можно показать в динамике работу двигателя накопителя и создаваемые вращением дисков воздушные потоки (рис. 6), не только избавив ученика от чтения нескольких параграфов текста, но и создав тем самым яркий, динамичный и понятный образ.

Еще одно важное отличие объектно-ориентированного подхода от традиционных методик создания электронных учебников – это структура учебной информации. В объектно-ориентированном ЭУ информация инкапсулирована в трехмерные модели объектов, в их свойства, модели поведения и взаимодействия. Поскольку трехмерные сцены являются моделями реальных объектов, можно сказать, что структура учебника обусловлена непосредственно изучаемым объектом, что положительно сказывается на понимании общей сути предмета.

Объектно-ориентированный подход дает возможность для создания принципиально новых тестирующих систем, методов контроля и средств адаптации ЭУ. Например, в программе «Трехмерная обучающая модель железнодорожной станции» вопросы формируются программой на основе имеющихся в трехмерной сцене объектов, а не на базе заготовленных разработчиком вопросов. Программа случайным образом выбирает объект в трехмерной сцене, затем выбирает модель вопроса и на основе этих данных формирует задание. Например, программа подсвечивает один из железнодорожных путей и просит пользователя написать его номер или, напротив, просит указать объект по его названию (рис. 7).



Рис. 6. Воздушная подушка и анимация потоков воздуха

Количество вариантов ответов у таких тестов определяется сложностью изучаемого объекта, и в данном случае оно очень велико, но только на первый взгляд. Любой работник станции знает, что станция разбита на парки, где пути нумеруются неким определенным образом. В итоге большинство вариантов для знающего человека становятся заведомо неверными. Если же ученик отвечает на вопрос неправильно, то программа покажет правильный ответ, что позволяет объединить проверку знаний и обучение в единый процесс.

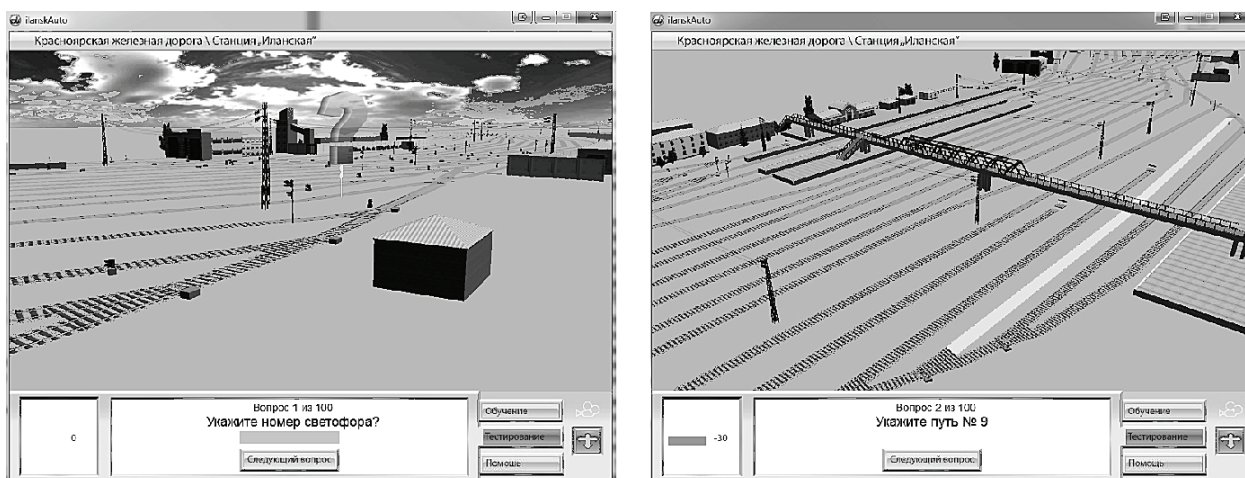


Рис. 7. Объектно-ориентированная тестирующая система

Представленная технология позволяет создавать эффективные ЭУ для самых разных областей знаний, и в первую очередь для дисциплин, изучающих реальные объекты и системы. Основной структурной единицей таких учебников является объект. Для разработчика объект – это данные плюс программный код. Трехмерная модель, анимация, текст – это данные. Программный код определяет работу и взаимодействие этих данных между собой и с пользователем. С точки зрения пользователя объект – это интерактивная модель, содержащая в себе необходимую информацию.

Объектно-ориентированный подход, несмотря на все свои явные преимущества, имеет один существенный недостаток – высокую трудоемкость разработки ЭУ. Автор учебника должен быть 3d-моделером, аниматором, художником и программистом. Создать некий конструктор для разработки различных объектно-ориентированных ЭУ также не представляется возможным, так как моделировать 3d-объекты все равно придется под каждый конкретный случай. К тому же попытка унифицировать этот подход может погубить все преимущества, связанные с созданием уникальных, ярких и интересных образов. Разработкой таких учебников, по мнению автора, должны заниматься специализированные студии, а преподаватели будут участвовать в процессе разработки в качестве методистов и консультантов. Трудоемкость же создания будет компенсироваться качественным и востребованным продуктом, который можно воспроизводить неограниченным тиражом. Также хотелось бы отметить тот факт, что такие учебники очень легко переводить на другие языки, благодаря небольшому объему текстовой информации и универсальности образов.

Библиографический список

1. Агеев В.Н. Электронная книга: новое средство коммуникаций / МГУП. М.: Мир кн., 1997. 230 с.
2. Аленичева Е. Электронный учебник: проблемы создания и оценки качества // Высшее образование в России. 2001. № 1. С. 121–123.
3. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем М.: Филинь, 2003. 613 с.
4. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников (на примере общетехнических дисциплин). Астрахань: Изд-во ЦНЭП, 1999.
5. Коменский Я.А. Избранные, педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с; т. 2. 576 с.
6. White M. A. The Third Learning Revolution // Electronic Learning. 1988. Vol.7. № 4.

ВОСПИТАНИЕ КАК СПОСОБ ПРОИЗВОДСТВА ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Духовное производство человека, когнитология, когнитивная культура, современность, воспитание, вандализация культуры, способ производства общественной жизни.

Уже очевидно, что современная цивилизация переживает универсальную трансформацию и в своих жизненно важных проявлениях демонстрирует черты новой исторической эпохи. В связи с этим появляются вопросы: что значит производство общественной жизни в контексте современности, что и как должно производиться в человеке, как должна измениться роль образования, воспитания, если функцию человека – осмысление, творение смыслов – продолжать культивировать? Каким образом действовать педагогу и каким должен быть стандарт (если должен?) воспитания в ситуации, когда человек утрачивает потребность в духовном самоформировании, нахождении исходных (истинных) оснований своей жизни и творчества. Поскольку в потребительском обществе воля субъекта обращена вовне, к миру вещей, то и смысл жизни воспринимается им как приспособление своего бытия и типа мышления к изменению ситуаций, в то же время несформированность константных смыслов порождает ощущение вакуума, бессмысленности жизни.

Возможно ли противостояние такому натиску современности и кто востребуется ею? Каков идеал воспитанника и какова возможность сохранения духовной компоненты в его становлении? Свое видение будущего, характеристику современности, контуры новой цивилизации, механику драматичных изменений изложили многие из ведущих исследователей социальной перспективы: Э. Тоффлер и Дж. Несбит; Дж. Гэлбрайт и И. Валлерстайн; З. Бжезинский и Г. Киссинджер; А. Турен и Н. Хомски; Л. Туроу и А. Этzioni; М. Кастельс и Э. Люттвак; С. Хантингтон и Ф. Фукуяма, П. Дракер и Э. Гидденс.

При характеристике современного мира и производства как такового обсуждается, наряду с цивилизационным макродвигом [Ласло, 2004, с. 5–13], смена акцентов и в том, что производство расширило свои границы, потеснив воспроизводство. Формируется мирохозяйственная среда, в которой производство нерыночного объекта становится процессом эфемерным и маргинальным [Неклесса]. Востребованным становится творчество, тем более что творческий дар, в отличие от сырьевых и биосферных ресурсов, возобновляем и неисчерпаем. В странах нового технологического сообщества все более востребованными становятся производители нового знания. В.А. Кутырев, описывая образ нашего времени как безжизненное пространство постчеловечества, замечает, что человеческой цивилизации больше не существует: она превратилась в постчеловеческую [Кутырев, 2006, с. 32–40]. Мир, изменяясь и становясь несоразмерным, «иномерным» человеку, заново ставит перед ним проблему своего понимания и освоения. Человек

современный пребывает в многообразии произведенного: он бытийствует в мире классическом и виртуальном. Создав компьютерную индустрию, расширяет спектр собственных возможностей посредством «конвергенции компьютерных виртуальных технологий с человеком, слияния их в единый конгломерат, способный выполнять такие задачи, которые каждому из них не под силу» [Юхвид, 2008, с. 192]. Технология придает человеку нечеловеческую мощь, и его интерактивность идет на смену рецептивности не только в искусстве, а и других сферах духовной жизни. Но это же может вести и к вандализации культуры – как нарушению оптимума в системе «цивилизация – культура»: при технизации в ущерб гуманитаризации общественной жизни, при появлении радикально настроенных, но недостаточно культурных масс, при размытости идеалов воспитания, отсутствии позитивных когнитологических образов культуры и цивилизации, человека как такового. Очевидно, что вандализация культуры оказывает пагубное воздействие на производство благ, общественных отношений, производство самого человека. Нельзя сказать, что образы, например, человека в его связи с цивилизацией, отсутствуют, так, в культуре есть разные образы: от «кентавра» (сочетание качеств животного и человека) к «киборгу» (сочетание качеств человека и машины) к утверждению образа человека как инфорга (информационный организм). Кстати, такой образ задает новый подход к природе и определению перспектив цивилизации и роли в ней человека, что может привести к «четвертой революции», как полагает ее Л. Флориди [Floridi, 2008, с. 651–655].

В этой связи возникает вопрос уже даже не столько о возможности современного человека производить духовность, сколько о том, проявляется ли он в качестве потребителя духовного производства? Пока же можно констатировать, что в современной массовой культуре духовные потребности мало артикулированы, а духовность человека как образец и позитивный смысл жизни воспринимается и вовсе как наивный романтизм.

Каким же должно быть построение педагогических практик (воспитания, образования), чтобы в современных условиях обеспечить становление человека как производителя такой общественной жизни, где духовность воспроизводится как ценность, как мировоззрение, как норма общежития? Воспитание есть одна из тех социальных практик, посредством которой и непосредственно в которой и осуществляется бытие общественной жизни, функционирование всего общественного организма, каковым является общество. В связи с этим всегда оправдан вопрос об особенностях данной практики, о том, каким образом она устроена и почему иной раз исчезает из приоритетов образовательной политики государства, и действительно ли благодаря ей общество или благополучно живет, или же погружается в пучину системного кризиса.

Поиск ответа на эти вопросы и составляет предмет нашего социально-философского размышления: как возможно производство общественной жизни, а именно производство человека и в пределе – человека как духовного существа в современных условиях? Производство, согласно С. Булгакову, есть такое активное воздействие субъекта на объект, или человека на природу, при котором хозяйствующий субъект осуществляет в предмете своего хозяйственного воздействия свою идею, объективирует свои цели. Стало быть, производство есть система объективных действий, когда субъект актуально выходит из себя в объект. Также известно, что производство общественной жизни включает в себя наряду с материальным и духовное производство («производство сознания»), производство людей как обще-

ственных индивидов и производство определенного типа социальной связи людей («самой формы общения» – по К. Марксу). Вне существования и развития производства невозможно выделение человека как самостоятельного субъекта, активного деятеля из первоначально нерасчлененного общественного целого. Так как общественное производство есть в первую очередь производство человека, то современная ситуация вновь диктует необходимость теоретических размышлений относительно того, какими должны быть способы производства общественной жизни, как создавать общий позитивный когнитологический образ страны как духовной опоры человеку и образ человека, способного к достойной жизни в ладу с цивилизационными процессами. В современности, которая уже предлагает иную размерность бытия: виртуальную реальность, не имеющую предметно-онтологического бытия, но обладающую большей аттракцией, нежели реальная повседневность. Взрослеющее поколение производит реальную жизнь в иллюзорном мире, пока еще воспроизводя ее «человекомерность».

Таким образом, с точки зрения жизнестойкости положение человека в современном мире во всех отношениях оказывается сложным и его сознание, как никогда, подвергается чрезмерным нагрузкам. Для выживания в современной социальной действительности уже мало правильно различать реальности: виртуальную – технически порождаемую – и реальность собственную – внутренне-психической деятельности. Надо уметь различать многообразие, многомерность, многоликость; уметь имитацию-симуляр жизни преодолеть и преобразовать в полноту собственного бытия, а значит, надо иметь методологический инструментарий ориентировки – перемещения в пространстве реальностей. Как справедливо замечено [Самохвалова, 2008, с.106], в подобной ситуации требования к качеству рациональности человека и ее функционирования должны и, очевидно, будут возрастать, равно как и будут востребовать новый тип социальности.

Нам представляется, что когнитивная парадигма, сфера когнитологии, которая, как полагает Л.В. Скворцов, призвана выразить параметры нового образа цивилизации и человека как цивилизационного субъекта, может служить методологической базой создания новой формы производства общественной жизни с сохранением ее одухотворенного человеческого лица [Скворцов, 2010, с. 19]. Мы будем рассматривать когнитологию как широкую междисциплинарную область исследований и знаний о разуме, объединяющую философию (теорию познания), психологию, нейрофизиологию, антропологию, лингвистику и теорию искусственного интеллекта. Исследуем также возможность использования ее в качестве прикладного знания (способа), который может стать рациональной основой современной человеческой жизни.

За рубежом опубликовано большое количество работ по когнитивной проблематике. Пока не существует единого, общепринятого определения когнитивной науки, мы воспользуемся следующей трактовкой: когнитивная наука – это междисциплинарное исследование процессов приобретения, хранения, преобразования и использования знаний [Плотинский, 2008, с. 43–50]. Главная цель когнитологии – исследование высших когнитивных процессов: мышления, познания, понимания, объяснения, запоминания, распознавания, обучения, принятия решений и креативности. С исследованиями «образа мира» связано зарождение когнитивной антропологии, у ее истоков стоят американские культурные антропологи У. Гудэнаф, Ф. Лаунсбери, Х. Конклин, психологи С. Брунер, Дж. Гудноу, Дж. Остин, лингвисты Д. Хаймс, К. Пайк и др. С.В. Лурье пишет, что когни-

тивная антропология рассматривает культуру как способ познания и ментально-го структурирования окружающей среды, а также как систему символов, структурирующих человеческую деятельность. Индивидуальные члены общества имеют различные когнитивные модели культуры. Познание мира зависит «от поступления «сигналов из окружающего мира»», которые остаются для воспринимающего субъекта незначимыми, пока не подвергнутся в его мозгу процессу когниции (cognition). Суть его заключается в группировке воспринимаемых разнородных сигналов в классы на основе культурно обусловленных признаков – сигнификаторов. Конкретные когнитивные категории не являются имманентно присущими человеческому мышлению, они воспринимаются человеком в процессе инкультурации, то есть усвоения культуры, особенно языка. Когнитивная психология [Назаров, 2007, с. 226] возникла как альтернатива бихевиоризму. Мыслительные процессы в ней рассматриваются как определенные стратегии, изучаются такие свойства когнитивных процессов, как: темпоральность, социальность, субъективность, структурированность, интенциональность. Когнитивная герменевтика используется в качестве определенных способов и критериев, которые позволяют понимать естественные языки и их роль в представлении знаний о социальном мире. Когнитивная социология, представленная А. Сикурелом, Г. Саксом, А. Блюмом, П. Мак-Хью, Б. Лутаром, М. Поллнером и др., делает акцент на проблеме выявления методов того, как люди создают и поддерживают друг у друга предположения о том, что социальный мир носит реальный характер и является миром упорядоченным. Итак, сотворяя вымышленный мир – от произведения искусства до аватара¹, человек меняет только технологическую оснастку мира, будучи проявлением его сути, он присутствует в нем в двух ипостасях: как его создатель и его же потребитель. Достигнув технологического могущества, человек, как ему представляется, обладает абсолютной властью над естественными процессами и реально обретает общецивилизационную проблему собственного исчезновения. Полагаем, что ее решение может быть связано с освоением когнитивной культуры, дающей понимание значения мышления в жизни, роли сознания в превращении информационной человеческой цивилизации в самоэволюционирующую; осмысление рефлексии как самоорганизующей способности человеческого сознания, когнитологические навыки как в личной интеллектуальной самоорганизации, так и в организации коллектива. На основе таких навыков становится возможным движение к духовной самоорганизации, позволяющей каждому человеку создать свою цельную духовную Я-концепцию в соответствии с индивидуальными психическими способностями.

Такая постановка вопроса: использование когнитивной парадигмы в педагогике для ее обновления и обеспечения развития когнитивной культуры и когнитивного капитала современного человека, является новой и предполагает разработку нового проекта воспитания, нацеленного на развитие разума человека, способного синтезировать в единое целое разные когнитивные культуры мышления (гуманитарную, естественно-научную, техническую, «бытовую» и т. д.), на формирование когнитологической позиции «двойного видения» или понимания. «Двойное видение» – способ постижения истины в системе повседневных отношений жизни, результат соединения восприятия, мышления и понимания [Скворцов, 2010, с. 55]. Когнитивные формы двойного видения относятся не

¹ Аватаром называется визуально-графический персонаж, который выступает воплощением человека в виртуальном мире.

только к пониманию бытия «другого» и собственного бытия, но и к формам освоения трансцендентной реальности, когда возникает «образ-схема» – чувственная форма видения универсума, способность выходить за пределы данной эмпирической реальности, обретая подлинную свободу суждений. Представляется, что подобная способность будет позволять человеку осуществлять интеллектуальный прорыв, производить – создавать произведения в разных сферах общественной жизни.

Мы полагаем, что особенность воспитания – определять своеобразие общественной жизни, равно как и определяться ею, позволяет этой социальной практике выступать не только в качестве механизма воспроизводства общественных отношений, что не ново, а и в качестве способа производства общественной жизни. Под которым понимаем специальную работу по превращению человеческого потенциала в когнитивный капитал – в высокое качество как жизни собственной, так и жизни общества.

Тогда в чем состоит стратегическая задача воспитания как способа производства общественной жизни? В поисках ответа обратимся к сути воспитательной деятельности. Способствование развитию тела, души и духа ребенка и их гармонизации – такова ее исходная основа. В идеале работа с телом есть учет психофизиологических особенностей и работа с «понимающим» и «исследовательским» поведением воспитанника как существа телесно-душевного. Понимающее поведение этологи [Лоренц, 2008, с. 453] определяют как функцию механизмов получения мгновенной информации, а любознательное или исследовательское поведение как функцию процесса обучения и как одну из важнейших видосохраняющих функций: человек как существо биологическое в целях самосохранения приобретает знания активным исследованием, произвольными действиями, порождающими обратную связь. Реальность воспитательной работы такова: так шлифуется поведение ребенка, что он утрачивает видосохраняющую функцию – быть любознательным, а понимающее поведение элиминируется: то, что ребенок «понял», закрепляется многократным повторением, следствием чего является заученное рутинное поведение. Относительно работы воспитателя с душой ребенка как жизненной энергией человека и его духа [Философский энциклопедический словарь, 1998, с. 146] как «озарения» души сознанием, который создает себя сам посредством самодеятельности, можно сказать, что ведется она не системно. Обращение с ребенком, как с потенциально духовным существом, способным самостоять и управлять своей жизнедеятельностью, практически отсутствует: воспитывается не человек как телесно-душевно-духовное существо, а как носитель востребованных качеств и функций, оставляя в стороне духовность, «персональность» человека, его субъективность. Как может быть устроена социальная практика, развивающая его способности мироведения, когнитивную культуру? Ответ на данный вопрос требует разработки проекта изменений как в содержании деятельности воспитателя, так и в содержании воспитания: надо будет использовать разные типы знания и организацию работы с ними. В содержании деятельности – изменение позиции воспитателя. От адаптации к индивидуализации, и поддержание ее с целью встраивания уникальности воспитанника в социум, тогда как сейчас воспитатель занят «натуральной» объектной социализацией – отстраиванием общих норм в жизненном мире ребенка. То есть предстоит конструировать воспитательную среду, в которой осуществляются и социальное подтверждение (роль, статус, позиция), и индивидуальное удостоверение ребенком себя в себе самом на разных типах знаний, что потребует от воспитателя умения де-

лать знания прикладными и оснащать этим способом воспитанников. Прикладность – это процесс творчества, акт выбора, процедура конкретизации: применения схемы, алгоритма, способа, нормы в конкретной ситуации на разных типах знаний [Бакштановский, Согомонов, 2008, с. 40]. Как нам представляется, это и есть возможность задавать способ производства собственной жизни, а именно: практикуюсь в понимании того, какое знание сделать прикладным, «прикладываю» его: конструирую способы решения задач как учебных, так и жизненных, делаю моральный выбор норм поведения, одним словом, самоуправляюсь. Очевидно, что эти изменения, проектируемые в воспитании, настоятельно требуют работы с миропониманием педагогов. Требуется «коррекция образа мира» и представлений о способах его изменения. Это, в свою очередь, предполагает, что у самого воспитателя будут когнитивные средства для выработки собственного мировидения. По нашему мнению, одной из возможностей такого оснащения педагога является организация образовательной площадки, удерживающей два формата приобретения опыта: «содержательных дискурсов в пространстве онтологий» и «рефлексивного праксиса».

Итак, содержанием воспитания как способа производства собственной жизни становится мироведение, опирающееся на этологию, экологию и этику, способы конструирования разных типов знаний и управления собой. Воспитание, опираясь на когнитивную парадигму, может быть новой формой организации общественной жизни, способом производства разумного человека.

Библиографический список

1. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Прикладная этика: идея, основания, способ существования // Вопросы философии. 2008. № 1.
2. Кутырев В.А. Философский образ нашего времени (безжизненное пространство постчеловечества). Смоленск, 2006. 301 с.
3. Ласло Э. Макросдвиг (К устойчивости мира курсом перемен) / пред. Артура Ч. Кларка. М.: Тайдекс Ко, 2004. 208 с. Сер.: Устройство мира.
4. Лоренц К. Так называемое зло / под ред. А.В. Гладкого, А.И. Федорова; послесл. А.И. Федорова. М.: Культурная революция, 2008.
5. Назаров А.И. Когнитивная психология // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007.
6. Неклесса А. Глобализация и новое геоэкономическое мироустройство. URL: http://www.perspektivy.info/oykumena/vector/globalization_i_novoe.htm
7. Плотинский Ю.М. Проблемы развития общества знаний: социокогнитивный подход // Информационное общество. 2008. Вып. 5–6.
8. Самохвалова В.И. Виртуал. К вопросу идентификации реальностей разного генезиса и уровня // Теоретическая виртуалистика: новые проблемы, подходы и решения / Ин-т философии РАН. М.: Наука, 2008.
9. Скворцов Л.В. Горизонты когнитивного мышления как формы истины бытия // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты: Ежегодник / РАН. ИНИОН. Центр гуманит. науч. инф. исслед. Отд. философии; ред. кол.: Л.В. Скворцов и др. М., 2010.
10. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 1998.
11. Юхвид А.В. Современные философские подходы к проблемам виртуальности, виртуальной реальности и виртуальных технологий // Теоретическая виртуалистика: новые проблемы, подходы и решения / Ин-т философии РАН. М.: Наука, 2008.
12. Floridi L. Artificial intelligence s new frontier: Artificial companions and the forth revolution // Metaphilosophy. Oxford, 2008. Vol. 39, № 4–5.

РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Педагогическая технология, активные методы обучения, рабочая группа, структурные компоненты, внедрение.

Современные требования к подготовке специалистов обуславливают необходимость изменений подходов к организации образовательного процесса, выдвигая на первый план использование инновационных образовательных технологий.

По определению ЮНЕСКО, педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Технология обучения позволяет:

- с большей определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;
- анализировать и систематизировать на научной основе практический опыт и его использование;
- комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;
- обеспечивать благоприятные условия для развития личности;
- уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;
- оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;
- выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем [Селевко, 2006, с. 29].

При выборе технологии обучения мы учитывали основные факторы и несколько дополнительных. Прежде всего: цели образования; характер изучаемого материала, его образовательные, развивающие возможности; уровень подготовленности, степень интереса к изучаемому у учащихся; комплексный характер поддержки данной инновационной деятельности (научный, методический, информационный, нормативно-правовой, психологический). Дополнительные факторы и условия, которые нами учитывались: лимит времени, уровень развития учащихся, наличие оборудования и дидактических средств, возможности и предпочтения самого преподавателя (В.И. Загвязинский, 2006).

Также при выборе технологии обучения необходимо учитывать критерии ее эффективности [Общая и профессиональная педагогика, 2005, с. 249]. Данная система критериев позволяет охарактеризовать не только количественные, но и качественные параметры обучения в профессиональных образовательных учреждениях.

О.Б. Ховов выделяет следующие группы критериев. Критерии оценки технологии на этапе проектирования (возможность разделения процесса обучения на связанные между собой процедуры, операции, этапы; алгоритмичность; технологическая последовательность выполнения операций, процедур).

1. Критерий управления процессом обучения.

2. Критерии оценки технологии обучения на этапе функционирования: оценка содержания обучения; оценка использования методов обучения; оценка используемой системы дидактических средств; оценка организации обучения.

3. Критерии эффективности результатов обучения:

- усвоение знаний: глубина, системность, осознанность знаний, объем усвоенных знаний, скорость усвоения учебного материала, прочность и точность усвоения учебного материала;
- сформированность ориентировочной основы деятельности: правильность составления учащимися учебно-инструкционной карты; полнота информации, представленная в заполненных учащимися картах; самостоятельность заполнения учебно-инструкционных карт;
- сформированность профессиональности навыков и умений: направленность выполняемых действий; рациональность труда; самостоятельность в работе; применимость теоретических знаний при выполнении заданий; количество ошибок при выполнении задания.

С учетом основных и дополнительных факторов нами была определена ведущая технология обучения – технология активного обучения. Она создает условия для формирования у будущих специалистов целостного представления о профессиональной деятельности; приобретения предметно-профессионального опыта; формирования познавательной мотивации; появления профессиональной мотивации.

Для внедрения и апробации педагогической технологии в образовательный процесс нами был разработан, согласован на заседании ПЦК, утвержден на заседании учебно-методического совета педагогического колледжа план. В ходе его реализации:

– были определены приоритетные цели деятельности образовательного учреждения, зависящие от уровня и направленности реализуемых образовательных программ;

– поставлены задачи с определением содержания деятельности педагогического коллектива на каждом этапе;

– разработан инструментарий для диагностики эффективности и результативности использования технологии.

Для достижения цели был выделен ряд задач.

1. На основании определения ключевых и специальных компетенций будущих специалистов установить технологию обучения студентов.
2. Разработать план действий по изучению, освоению педагогической технологии и внедрению ее в образовательный процесс.
3. Определить формы работы на разных этапах освоения педагогической технологии.
4. Реализовать действия по освоению и апробации технологии обучения.
5. Проанализировать эффективность данной деятельности с точки зрения изменения качества профессиональной подготовки будущего специалиста.

В рамках проведения анализа применения технологий обучения преподавателями колледжа в образовательном процессе на основании анализа учебно-методического комплекса дисциплин учебного плана нами был изучен и обобщен опыт использования технологий обучения и предпочтений педагогов.

В рамках определения ведущей технологии были изучены и обобщены данные о современных технологиях обучения, выявлена зависимость между концеп-

туальным, содержательным и процессуальным компонентами конкретных технологий и особенностями содержания учебных дисциплин по конкретной специальности «Специальное дошкольное образование».

Затем была создана рабочая группа. В коллектив преподавателей по разработке и внедрению данной технологии обучения вошли преподаватели, осуществляющие профессиональную деятельность на I–III курсах реализации учебного плана. При создании рабочей группы мы преследовали задачу внедрения образовательной технологии во всех блоках учебного плана. Таким образом, педагогическая технология реализовывалась на общих гуманитарных и социально-экономических; общих профессиональных дисциплинах; дисциплинах предметной подготовки; дисциплинах по выбору студента, устанавливаемых образовательным учреждением; дисциплинах национально-регионального (регионального) компонента. Перечислим некоторые из дисциплин: «Основы философии»; «Основы права»; «Иностранный язык»; «Психология»; «Основы специальной психологии»; «Основы специальной педагогики»; «Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению»; «Методика развития детской речи»; «Методика развития детского изобразительного творчества»; «Методика физического воспитания и развития детей»; «Методика музыкального развития»; «Методика развития слухового и зрительного восприятия»; «История специального образования в России»; «Профессиональная деятельность и здоровье педагога». Таким образом, у нас появилась возможность внедрять технологию уже при изучении общеобразовательного модуля, что позволило при освоении и закреплении знаний общего образования проводить работы по привитию обучаемым навыков самостоятельной работы, способствовать развитию у них собственной познавательной активности, что закладывает основу для глубокого и самостоятельного осмысления информации, учит добывать ее путем интенсивного напряжения собственной умственной деятельности. Мы полностью согласны с В.Т. Кудрявцевым (1991), что «это начальный этап профессиональных компетенций».

В рамках изучения теоретических основ технологии обучения нами была разработана и проведена серия методических межструктурных семинаров по разработке и реализации активных методов обучения в дистанционной и очной формах, проведены мастер-классы; осуществлено структурирование содержания образовательного процесса на связанные между собой процедуры, этапы, операции; разработано содержание (форм и методов) реализации технологии обучения.

Профессиональную деятельность преподавателя по проектированию педагогической технологии можно представить в виде следующих этапов.

1. Конструирование системы микроцелей, т. е. системы ориентиров, задающих границы объема содержания изучаемого раздела.

2. Установление технологического механизма, фиксирующего факт достижения (или недостижения) микроцели (диагностика).

3. Выбор преподавателем (автором проекта) траектории движения студента к достижению микроцели. Можно выбрать короткую, но рискованную траекторию или более длинную, но гарантирующую успешность прохождения процедур диагностики.

4. Определение механизмов развития обучаемых на материале учебного раздела (темы).

5. Разработка технологического проекта как последовательности действий обучающего и обучаемых на уровне абстрактной технологии, содержащей основу любых ситуационно необходимых дидактических конкретизаций.

6. Конкретизация замысла проекта в виде дидактически «оформленной» модели, которая и будет реализована [Олешков, 2005, с. 5].

Основными условиями применения технологий обучения являются: последовательность действий, своевременность включения в учебный процесс, адекватность целям и психолого-педагогическим условиям [Общая и профессиональная педагогика, 2005, с. 248].

Результаты внедрения и апробации педагогической технологии обсуждались на заседаниях предметной цикловой комиссии, учебно-методического совета, совете педагогического колледжа; докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева.

С целью обобщения опыта применения технологии обучения разработаны методические материалы, создано учебно-методическое пособие с привлечением авторских разработок преподавателей, студентами проведены учебные исследования в рамках профессионального воспитания будущих специалистов, по результатам которых оформлены курсовые и выпускные квалификационные работы; преподавателями подготовлены и представлены доклады на всероссийских и международных научно-практических конференциях.

Разработанная нами технология обучения представлена в трех аспектах: научном, процессуально-описательном и процессуально-действенном [Там же, 2005, с. 207].

Научный аспект определен Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования по специальности 050705 «Специальное дошкольное образование». Он содержит требования к уровню знаний и умений выпускника, а также к личностным характеристикам будущего специалиста.

При проектировании данной технологии обучения мы раскрывали процессуально-описательный аспект. В процессе обучения студентам предлагались межпредметные задачи, имитационно-моделирующие, контекстные способы обучения, интеграция учебной и исследовательской работы, которые не могут быть решены средствами одной дисциплины. Данный подход находит отражение не только в содержании текущих зачетов и экзаменов, но и итоговой государственной аттестации. У студента появляется возможность занять активную позицию: он может высказать точку зрения, предъявить ценностные личностные взгляды, обосновать собственный опыт, наблюдения на практике и пр. [Демидович, 2010, с. 4].

При работе со студентами первого курса целесообразнее использовать неимитационные методы активного обучения, элементы имитационных методов. При освоении и закреплении профессиональных знаний и умений – неимитационные и имитационные методы обучения.

Процессуально-действенный аспект представлен характеристикой технологического (педагогического) процесса. При реализации данного аспекта, наряду с разработкой содержания с применением активных методов обучения, проводился мониторинг процесса обучения студентов и осуществлялись коррекционные мероприятия. Применяя данную технологию обучения, необходимо соблюдать следующие характеристики общения:

- доброжелательность, неагрессивность предложений, обращений и т. д.;
- возможность свободного проявления чувств;
- развитие эмпатийных отношений;

– использование способов ненасильственного общения, таких как свобода выбора; акцентирование на хорошем.

В образовательном процессе нами использовались следующие методы обучения: лекция-пресс-конференция, метод мозгового штурма, анализ конкретных ситуаций, метод разыгрывания ролей, дискуссия, деловая игра. В образовательный процесс были включены экспертная оценка и инструментарий самооценки компетентностей, студентам предоставлялась возможность для презентации продуктов учебно-исследовательской деятельности в разных формах.

Мы полностью согласны с утверждением Г.К. Селевко о том, что одна и та же технология может осуществляться различными исполнителями более или менее добросовестно, точно по инструкции или творчески. В этом исполнении неизбежно присутствует личностная компонента мастера, определенная специфика, но определяющей является компонента, характеризующая закономерности усвоения материала, состав и последовательность действий учащихся. Конечно, результаты будут различными, однако близкими к некоему среднему знанию, характерному для данной технологии. Таким образом, технология работы опосредуется свойствами личности, но только опосредуется, а не определяется [Селевко, 2006, с. 18].

Технологический подход к образовательным и педагогическим процессам нельзя считать универсальным, он лишь дополняет научные подходы педагогики, психологии, социологии, социальной педагогики, политологии и других направлений науки и практики [Селевко, 2006, с. 30].

Анализ деятельности по внедрению современной технологии обучения в педагогическую практику показывает, что она позволяет сделать педагогический процесс более управляемым и эффективным.

Библиографический список

1. Демидович Е.А. Управление системой качества подготовки специалистов предметно-цикловой комиссией педагогического колледжа // Традиции и инновации в образовании: материалы заочной Всероссийской науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, преподавателей. Новосибирск, 2010. С. 4–5.
2. Общая и профессиональная педагогика / под ред. В.Д. Симоненко. М., 2005. 368 с.
3. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: сб. науч. тр. Екатеринбург: РГППУ, 2005. С. 5–19.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 2. 816 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧЕНИЮ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ КРАТКОСРОЧНЫХ ИНТЕНСИВНЫХ ШКОЛ

Образовательные технологии, профессиональное самоопределение, робототехника, аксиология, педагогическое проектирование, проблемное обучение, поисковая деятельность, ценностное отношение.

В статье «Российское образование 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» международной конференции «Модернизация экономики и глобализация» авторы обращают внимание на то, что школа перегружает детей знаниями, востребованность которых сомнительна, в то же время школа не обучает полезным умениям (в том числе полезным компетенциям, поиску и оценке информации) и слабо воздействует на формирование ценностной базы школьников.

Современное образование недостаточно обеспечено аксиологическим содержанием и адекватными психолого-педагогическими технологиями, слабо связано с реальными жизненными ситуациями. Одно из важнейших направлений модернизации школьного образования в настоящее время связано с формированием личности, способной решать смысложизненные проблемы на основе глобальных ценностей. Возрастает актуальность поиска путей, направленных на формирование способности молодого человека конструировать свой внутренний мир, на осмысление и переживание им своего опыта, взаимоотношений с миром вещей и людей, то есть на развитие «духовных составляющих» личности [Гессен, 1995].

Многое в ценностном мире молодых людей обусловлено современной социально-экономической ситуацией. Вместе с тем школьное образование обладает достаточно большим гуманистическим потенциалом, позволяющим повысить его влияние на формирование духовного мира молодого человека. Одним из существенных направлений в этой сфере должно стать формирование ценностного отношения старшеклассников к процессу обучения. Ориентация на социальный результат образования, отражающая его функционально-ролевую направленность, должна быть дополнена формированием ценностного отношения к процессу обучения. Это позволит рассматривать школьную жизнь как важный этап самореализации личности, становления ученика как субъекта собственной жизни.

Но необходимо отметить, что процесс модернизации школьного образования длительный и далеко не однозначный: жесткая система стандартов и нормативных ограничений не всегда приводит к желаемым результатам. Авторы полагают, что формировать ценностное отношение учащихся к процессу обучения частично возможно во время проведения различного рода неформальных образовательных мероприятий, осуществляемых в рамках дополнительного образования, таких как краткосрочные интенсивные школы, которые вот уже несколько лет организуются преподавателями и студентами филиалов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (КГПУ) и Сибирского федерального университета (СФУ) в г. Железногорске (Красноярский край).

Во время таких школ учащиеся и студенты пытаются решать реальные научные и экономические проблемы, возникающие в современном мире и обществе. Участие в практических проектах помогает школьникам и студентам по-новому оценить свой жизненный и образовательный опыт, способствует их предпрофессиональному и профессиональному самоопределению, самореализации в интеллектуальной, мотивационной и практической сферах. Чтобы не быть голословными, приведем пример одной из таких школ, проводимой под общей темой «Робототехника».

«Человек – венец Вселенной, самое совершенное существо в мире, продолжающее развиваться само и изменять все, что находится рядом» – это девиз, которого придерживаются организаторы краткосрочных интенсивных школ. Но в этот раз физические и интеллектуальные возможности человека были поставлены под сомнение. Причиной явилось то, что, несмотря на способность совершенствоваться и расширяться, возможности человека далеко не безграничны. Появляются механизмы, позволяющие значительно превзойти человека по многим показателям. Автоматические устройства заменяют человека при выполнении тяжелых физических работ, скоростных операций, они не устают и не зависят от настроения. В настоящее время существуют компьютеры с огромной памятью и множеством функций. Компьютеры обыгрывают человека в шахматы, ставят медицинские диагнозы, проводят операции. Появляются автоматы, внешне напоминающие человека, – роботы. Вот уже несколько десятилетий ученые занимаются вопросами искусственного интеллекта, а фантасты спорят сможет ли робот сравняться с человеком. Выдвигается гипотеза о том, что следующим этапом развития цивилизации будет общество совершенных человекоподобных роботов. Этим вопросам и был посвящен очередной модуль школы «Что сегодня современно знать?» [Денисенко, 2007].

Школа состоялась в оздоровительном лагере «Горный» под Железногорском с 5 по 10 января 2009 года. В ней приняли участие 58 школьников из городов Красноярск, Железногорск, а также Богучанского, Ужурского, Боготольского и Березовского районов. Инструкторами школьников были студенты и преподаватели филиалов СФУ и КГПУ в г. Железногорске.

Эта школа стала второй, целью которой было привлечение внимания школьников к инженерным специальностям (первая школа была по теме «Экологическая инженерия»). Половина участников проводимой школы были на предыдущей, поэтому знакомы с распорядком дня и структурой школы, что помогло им быстро включиться в работу.

Первый день был посвящен знакомству с правилами поведения в школе, составом, инструкторами и членами экипажа, а также тематикой школы и ее основными мероприятиями. Затем школьникам была прочитана лекция о робототехнике: ее истории, развитии в России, проблемах и перспективах. Информация была интересной и познавательной как для школьников, так и для студентов. Разгорелась дискуссия между «физиками» и «лириками», в процессе которой выясняли, не противоречит ли технический прогресс искусству, поэзии, чувству прекрасного.

Но дело не ограничилось научно-популярной лекцией и спорами: по традиции, школьники, как и студенты, участвовали в разработке и реализации собственных проектов, где имели возможность проявить находчивость, выдумку, инициативу.

Сущность проектов соответствовала основной теме Школы, ее целям и задачам. Направления ее деятельности объявлялись заранее, так чтобы каждый приехавший мог заблаговременно выбрать себе дело по душе, хотя всегда есть возможность попробовать несколько вариантов (видов) деятельности и остановиться на особо понравившемся.

Школьников, заинтересовавшихся робототехникой, разбили на группы. Им рассказали о том, как с помощью компьютерных программ и деталей «Лего» можно сконструировать робота, выполняющего операции, заложенные в его программе. Работа началась, и каждый вечер на общешкольном сборе роботы, собранные группами школьников-робототехников, «соревновались» в выполнении заданий, которые выдавались утром руководителем данного научного направления (старший преподаватель филиала СФУ в г. Железногорске А.В. Поздняков). Как на спортивных соревнованиях, каждому роботу давалось три попытки. Если робот «нечисто» выполнил задание (робот должен был закатить цветной шарик в определенное место на разлинованном поле), его конструкторам давалось время внести изменения в программу, которую они в него заложили. Соревнование было зрелищным и волнительным как для их конструкторов, так и для болельщиков.

В школе работала уже ставшая традиционной секция видеожурналистики. Сейчас трудно себе представить значимое событие, которое обошлось бы без его участия в освещении происходящего. Тем более что в настоящее время в СФУ идет процесс становления своего телевидения. Именно в этой школе работало 11 студентов СФУ, которые со временем будут освещать все события вуза и его филиалов, выпускать сборники новостей, проводить всевозможные шоу и телеконференции. Студенты во главе с опытным тележурналистом Валентиной Вараксиной набрали группу школьников, заинтересовавшихся данным видом деятельности и обучали их профессиональным приемам компоновки и оформления новостей. Кроме того, данная группа освещала деятельность всей школы, проводила кастинги на роль телеведущих новостей ТВ-передачи «Молодежный феррум», по вечерам показывала «новости дня», а в один из дней школы провела ток-шоу на тему «Кто победит – робот или человек?». При чем ведущей ток-шоу выступила подготовленная руководителями группы тележурналистики школьница из г. Ужура.

В дискуссии на тему школы, кроме школьников, приняли участие кандидат психологических наук, доцент кафедры перспективных образовательных технологий филиала КГПУ в г. Железногорске Финогонова Ольга Николаевна [Финогонова, Нургалеев, 2007] и старший преподаватель филиала СФУ Поздняков Андрей Владимирович. Помимо разговора о физических характеристиках роботов и человека, были затронуты нравственные вопросы и проблемы интеллекта. Мнения разделились. Кто-то считал, что будущее за всемогущим роботом, кто-то полагал, что миром правит любовь и только воля и власть человека делают робота таким, каков он есть. Спор попробовал разрешить доктор психологических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии профессиональной деятельности СибГТУ Нургалеев Владимир Султанович, который констатировал, что современное положение дел в робототехнике позволяет сказать, что робот превосходит человека по многим физическим показателям, но он не способен создать себе подобного без помощи человека, без определенной программы действий и материалов. Поэтому пока человеку нет необходимости бояться покорения роботами. Совершенствование и улучшение показателей современных робо-

тов, стремление разгадать тайну искусственного интеллекта – задачи, над которыми в настоящее время работают ученые всего мира.

Но пользоваться завоеваниями робототехники, подчеркнул психолог, нужно крайне осторожно. Мы становимся очень зависимыми от современных электронных устройств – мобильных телефонов, Интернета, телевизора и тому подобного. Это приводит к таким негативным явлениям, как чрезмерное увлечение виртуальным миром некоторыми молодыми людьми (уход от действительности), недостаток общения (упрощенная речь), отсутствие физических нагрузок и так далее. Поэтому адаптация человека к постоянно меняющемуся миру электроники и робототехники становится одной из основных проблем современного мира, решением которой в данной Школе занимались представители психологического научного направления – постоянные участники подобных образовательных мероприятий. По окончании работы данного направления школьники представили отчет в форме видеofilmа, в котором попытались показать, в чем, на их взгляд, робот превосходит человека и в чем человек сильнее робота (какие качества человека невозможно смоделировать с помощью робототехники, «богатство уникальности» психологического мира личности, трудно поддающееся программированию). Но именно множество «индивидуальностей и уникальностей» и образует непростой, но такой красочный и многообразный мир.

Социокультурное пространство нашей Школы было обогащено присутствием делегации из Китайской Народной Республики, в которую входили пять студентов филологического факультета одного из китайских педагогических университетов и преподавательница русского языка в Китае Ин Цуй. Они с удовольствием участвовали во всех мероприятиях школы, как образовательных, так и культурно-развлекательных. Поскольку Школа проходила в первые дни Нового года, наши иностранные гости стали свидетелями традиционных в это время колядок. Во время прощального концерта гости из Китая пели песни на китайском языке и читали стихи своих классиков. На следующий день школьники, организаторы и гости прощались со школой. Не обошлось без слез. Обменивались телефонами, адресами, договаривались о новой встрече.

В целом реализация образовательной программы данной краткосрочной интенсивной школы позволила решить следующие задачи:

- участники узнали о том, «что сегодня современно знать» – о перспективном инженерном направлении – робототехнике – и вузе (ФСФУ в г. Железногорске), в котором внедряется образовательная технология «образовательные конструкторы»;
- оценили свои возможности в умении грамотно использовать знания, поняли, каких навыков и умений им не хватает;
- попробовали себя в практической деятельности (конструировали роботов, снимали и монтировали видеofilmы);
- приняли участие в дискуссиях на актуальные темы;
- познакомились с некоторыми элементами культуры Востока;
- получили эмоциональный заряд и новых друзей;
- студенты, участвующие в проведении школы, получили опыт педагогической и организаторской работы, который, надеемся, не пройдет даром как для инженеров (студентов филиала СФУ), так и для педагогов (студентов филиала КГПУ).

Кроме того, проведенное образовательное мероприятие внесло свой вклад в формирование ценностного отношения студентов и школьников к образованию,

поскольку были реализованы основы гуманистического подхода к проектированию и организации проектной деятельности. Вместе с тем для учащихся и студентов возрастает значение образования как «самоценности» посредством осмысления личностной значимости процесса обучения: если ценность социального результата обусловлена жизненной позицией участников, то значимость процесса обучения зависит от его направленности на их позитивную самореализацию, проявляющуюся в интеллектуальной, мотивационной и практической сферах в определенном времени и пространстве («здесь и сейчас»). При этом позитивная самореализация учащегося выступает в качестве главного показателя его успешности в образовательной деятельности, зависящего от особенностей жизненного опыта, национальных и культурных традиций, социально-педагогической ситуации социума (в данном случае краткосрочной интенсивной школы).

Таким образом, анализ опыта проведенной работы позволил сделать следующие выводы.

1. Аксиологический компонент является одним из важнейших в современном образовании, задавая современный вектор развития образования. Под аксиологическим компонентом мы понимаем направленность образовательной технологии на формирование и развитие ценностной сферы учащихся: общие жизненные и ценностные ориентации учащихся, их отношение к учебному процессу в целом, конкретным предметам и т. п. Проведенная нами школа не только обогатила школьников новыми знаниями, умениями и навыками, но и изменила их ценностные ориентиры. Школьники приняли участие в создании собственных проектов, яснее поняли свои предпочтения в выборе будущих профессий, в результате чего некоторые из них смогли определить свои дальнейшие действия как в школьном образовательном процессе, так и вне его.
2. В результате описанной в статье интенсивной школы не только школьники, но и студенты меняют ценностное отношение к своему профессиональному обучению. Они начинают осознавать пробелы в образовании, понимать прикладной смысл изучаемых ими дисциплин и в соответствии с этим планируют свое обучение в будущем.
3. В описанной нами образовательной школе реализован ряд условий, способствующих формированию ценностного отношения школьников к обучению:
 - выбор учащимися области деятельности, соответствующей их интересам и возможностям;
 - разработка, реализация и защита проекта заявленной тематики;
 - участие в дискуссиях и презентациях, позволяющих школьникам и студентам выразить свое отношение к современным проблемам образования и получить профессиональную оценку своим действиям.
4. Проведенные школы показали, что некоторые технологии (проектная деятельность, недирективный выбор научной деятельности школьников и другие), применяемые в интенсивных школах, эффективно влияют на ценностное отношение школьников к обучению, другие (профориентационные лекции, например) оказывают слабое влияние на их ценностные ориентиры, проходят для школьников практически незамеченными. Проводя подобные школы и анкетировав ее участников, преподаватели и студенты анализируют их результаты и разрабатывают новые формы и методы образовательных мероприятий, которые лучше помогают сформировать ценностное отношение

школьников к обучению. Эта рефлексивная и проектная работа педагогов и студентов является содержанием факультативного курса педагогического вуза «Интенсивные образовательные школы». Студенческий факультатив является средством формирования ценностного отношения студентов к своему образованию. Посещая его и участвуя в подготовке и проведении интенсивных образовательных школ, студенты:

- ощущают себя субъектами педагогической деятельности, авторами своих образовательных программ;
- разрабатывают собственные образовательные технологии (или их элементы), на новом уровне усваивая содержание педагогических технологий;
- оформляют свое отношение к профессиональной педагогической деятельности.

Библиографический список

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
2. Денисенко Ф.Н. Организация учебно-воспитательной работы с одаренными детьми в летней краткосрочной интенсивной школе: монография. Красноярск: СибГТУ, 2007. 157 с.
3. Финогенова О.Н., Нургалеев В.С. Открытая личностная позиция как фактор одаренности личности: монография. Красноярск: СибГТУ, 2007 165 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ XX ВЕКА: СООТНОШЕНИЕ ТРАДИЦИОНАЛИЗМА И РЕФОРМАТОРСТВА

(НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-
МУЗЫКАНТОВ ГОРОДА ВЛАДИМИРА)

История музыкального образования, провинция, система музыкального образования, традиции.

Музыкальная педагогика послереволюционного периода XX века традиционно описывается как реформаторская. С 1918 года в России начали закрываться духовные учебные заведения (например, была закрыта Владимирская духовная семинария [Протоирей Георгий Горбачук, 2010, с. 8]), прерывалась традиция духовно-певческого образования, к целостному исследованию которой мы наблюдаем обращение лишь сегодня, в начале XXI века [Ермилова, 2010, с. 362–371]. В послереволюционный период были созданы новые по содержанию и концептуальным подходам программы по музыке, в разработке которых приняли участие выдающиеся педагоги-музыканты: Н.Я. Брюсова, А.Б. Гольденвейзер, А.Д. Кастальский и др. [Адищев, 1991, с. 18].

Проблему, обозначенную нами уже в названии статьи, можно сформулировать в виде следующего вопроса: можно ли говорить о действительном тотальном искоренении православных педагогических традиций в истории музыкального образования начиная с 20-х годов XX века? Наша гипотеза такова: традиции православного музыкального воспитания и обучения не прервались в результате реформ содержания и организации музыкального образования 1918 и последующих годов. Они сохранялись и реализовывались в деятельности педагогов-музыкантов общеобразовательных и музыкальных школ, причем наиболее явно эта линия обозначена в истории музыкального образования в провинции, например в городе Владимире. В более обобщенном виде историко-педагогическую гипотезу можно сформулировать следующим образом: процесс музыкального образования в провинции в некоторые периоды не является изоморфным процессу столичного музыкального образования. Будучи системным и достаточно автономным, этот процесс в историческом смысле выполняет консервативно-охранительные функции по отношению к историческому процессу развития музыкального образования в целом.

Цель нашего исследования – доказать, что исторический процесс развития музыкального образования в провинции автономен, элементы системы музыкального образования в провинции не дублируют соответствующие элементы столичной системы музыкального образования, соответственно, эта система обладает ценностным, структурным, содержательным и технологическим своеобразием по отношению к столичной. Задача этой статьи – выявляя своеобразие аксиологических, мировоззренческих оснований системы музыкального образования в про-

винции, показать влияние православных педагогических традиций в деятельности педагогов-музыкантов города Владимира XX века.

Научная новизна, достигаемая на путях этого исследования, касается двух аспектов: фактологического и методологического. Новизна, связанная с введением в научный оборот новых исторических имен, фактов, архивных документов, заключается в том, что в результате проведенного нами исследования мы реконструировали основные модели организации музыкального образования в городе Владимире на протяжении XX века (музыкальная школа как центр музыкальной и культурной жизни, выполняющий функции предпрофессиональной подготовки в 20-е годы XX века; межшкольная система дополнительного музыкального образования, объединявшая любителей музыки – учащихся всех общеобразовательных школ города Владимира довоенной поры; система филармонического музыкального просвещения и музыкальной самодеятельности (40–90-е годы XX века), трехступенчатая неконсерваторская система профессионального музыкального образования), ввели в научный оборот имена Владимирских педагогов-музыкантов (А.Е. Ставровского, П.А. Ставровского, В.С. Калинина, Н.А. Гиляревской, С.И. Федорова и др.) и неизвестные факты их биографий, осуществили систематизацию направлений деятельности в сфере музыкального образования в городе Владимире (музыкальное просвещение, школьное массовое музыкальное образование, дополнительное музыкальное образование, профессиональное музыкальное образование, церковно-певческое музыкальное образование) и проанализировали соотношение элементов этой системы. Анализ элементов системы музыкального образования в истории отечественной музыкальной педагогики в целом осуществлялся нами в предшествующих исследованиях [Дорошенко, 1999; 2007]. Методологическая новизна состоит в том, что, сравнивая реконструируемую нами систему музыкального образования в провинциальном городе (Владимире) с моделью музыкального образования XX века, существующей в современной литературе по истории музыкального образования и опирающейся на столичные имена, мы видим, что эти модели принципиально различны. Провинциальная система музыкального образования в ценностном смысле отличается более явной опорой на традиции духовно-нравственного воспитания средствами музыкального искусства, сформировавшегося в XIX веке. Кроме того, она характеризуется единством (в отличие от нее столичная модель является полисистемной или даже представляет собой конгломерат различных моделей музыкального образования), более существенным влиянием личностного фактора, автономностью и вместе с тем диалогичностью по отношению к столичной модели.

Все указанные качества провинциальной модели музыкального образования достаточно ярко прослеживаются при рассмотрении такого элемента системы музыкального образования во Владимире, как массовое, школьное музыкальное образование.

Рассмотрим более подробно некоторые аспекты деятельности педагогов-музыкантов XX века во Владимире с целью сопоставления «столичных» директив и их реализации в провинции конкретными историческими личностями. С 1918 года в Москве начал работать Музыкальный отдел Наркомпроса РСФСР. В губернских городах были определены представители МУЗО, которые должны были проводить в жизнь линию центрального МУЗО. Подотделы общего музыкального образования в столице включали в себя выдающихся педагогов-музы-

кантов, разрабатывавших новаторские подходы к содержанию, методам и формам организации школьного музыкального воспитания. Школьные программы по музыке были созданы в двух российских столицах – Москве и Петербурге, кроме того, в нескольких губернских городах были свои программы по музыке. Для подготовки учителей проводились краткосрочные курсы Наркомпроса. Особенно значительное внимание уделялось организации слушания музыки и детскому музыкальному творчеству. Однако при обследовании состояния музыкального воспитания в школах провинции часто оказывалось, что пение преподается лишь в некоторых школах. По Владимирской губернии той поры «крайними полюсами» оказались Муромский уезд, где пение вообще не велось, и город Гусь-Хрустальный, в котором пение велось во всех школах [Адищев, 1991, с. 55]. В других городах и населенных пунктах работа по музыке и пению велась в некоторых школах, частично. Чаще всего отсутствие урока музыки и пения в школах объяснялось нехваткой учителей. «Старые» педагогические кадры были сплошь и рядом воспитаны на церковно-певческих традициях. Неудивительно поэтому, что администрации образовательных учреждений, особенно в провинции, приходилось весьма терпимо относиться к тому, что музыканты либо были выходцами из духовного сословия, либо получили духовное образование. Большинство этих людей продолжало работать в сфере музыкального образования, ориентируясь на свои эстетические и духовно-нравственные ценности и не торопясь реализовывать реформаторские идеи столичных программ.

Так, начиная с 1918 года во всех полных средних школах города Владимира (их было четыре) и в нескольких неполных учителя музыки работала Надежда Александровна Гиляревская. Н.А. Гиляревская, дочь протоиерея Владимирского Успенского собора А.И. Виноградова, в детстве получила хорошее домашнее музыкальное образование и готовилась к поступлению в консерваторию. Однако в консерваторию Надежда Александровна поступать не стала, так как вышла замуж за Д.Ф. Гиляревского, вскоре принявшего сан священника. Когда в 1917 году муж Надежды Александровны неожиданно скончался, и это совпало с коренными изменениями в общественно-политической (и экономической) жизни страны, она устроилась работать учительницей музыки. До этого она давала частные уроки музыки и пения (то есть имела некоторый практический опыт педагогической деятельности, но деятельность эта была индивидуальной и далекой от школьной практики). В 20–30-е годы, когда Н.А. Гиляревская вела уроки музыки практически во всех владимирских школах, звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры в массовом масштабе не было. В редких домах были граммофоны, патефоны. Только начиналась радиофикация страны. Не было звуковоспроизводящей аппаратуры и в школах. Но в каждой школе в актовом зале стоял рояль, хотя в большинстве случаев старый, расстроенный. Разделы уроков, посвященные слушанию музыки, были ориентированы на репертуар Надежды Александровны. Н.А. Гиляревская пришла в школу с горячим желанием научить вступающего в жизнь человека слушать и понимать музыку. Она приобщала учеников к музыке, прививала любовь к музыкальной классике, русской народной песне, к лучшим образцам популярной музыки того времени. Н.А. Гиляревская была энтузиастом своего дела; не считалась со временем, а порой и со здоровьем, казалось, не знала усталости. Кроме школьной программы, вела большую внеклассную работу – организовывала музыкальные кружки. Разучивала с их участниками вокальные произведения русских и западных композиторов, помогала готовить номера к выступлениям на школьных вечерах.

В большом зале образцовой школы (сейчас МОУ СОШ № 1) ставились отрывки из опер «Иоланта» Чайковского, «Аскольдова могила» Верстовского, «Русалка» Даргомыжского, инсценировка «Мороз Красный нос» по поэме Некрасова с музыкальным сопровождением [Павлова, 2004, с. 27]. Исполнялись сольные номера. Дети встречали эти выступления восторженно. Потом начинались танцы. Играла Надежда Александровна. Девочки в недорогих, но нарядных платьях с длинными косами, мальчики в наутюженных костюмах танцевали венгерку, краковяк, польку, падеспань, вальс. Н.А. Гиляревская замечала музыкально одарённых детей, выдвигала их на городские олимпиады. Сама она была одной из организаторниц этих олимпиад. Проходили они с большим успехом при переполненных залах.

Помимо работы в школах, Надежда Александровна участвовала в организации музыкальной самодеятельности при домах культуры города. Н.А. Гиляревская была высокоинтеллигентным человеком, отличалась необычайной добротой, отзывчивостью. Она много читала, любила поэзию, знала наизусть множество стихов. Из писателей особенно любила Чехова, Диккенса. Среди поэтов выделяла Некрасова. Деятельность Н.А. Гиляревской, судя по дошедшим до нас воспоминаниям, отличалась высокой духовно-нравственной направленностью. Можно с высокой долей уверенности утверждать, что матушка Надежда не включала в содержание музыкального образования атеистическую пропаганду. Вся ее деятельность по своим ценностным основаниям принадлежит к традициям русской церковной православной культуры, к которой она принадлежала и по происхождению, и по семейному положению, и по убеждениям.

Если соотносить деятельность Н.А. Гиляревской с педагогическими инновациями 20–30-х годов, то мы не увидим в ней никаких параллелей с дальтон-планом, с методом проектов (конечно, и постановку оперы можно назвать проектом, но если строго и серьезно подходить к этой педагогической технологии, основанной на идеях У. Килпатрика, то найти ее черты в деятельности владимирской учительницы чрезвычайно трудно). И концептуально, и технологически модель музыкального образования, воспитания и просвещения, осуществлявшаяся Н.А. Гиляревской, тяготеет к традициям классической русской гимназии.

Влиятельность личностного фактора по отношению к содержанию музыкального просвещения во Владимире ярко подтверждается таким фактом: традиция организации публичных концертов архиерейского хора была прервана не в 1917 году, а в 1921, и связано это было с уходом из жизни легендарного владимирского регента А.Е. Ставровского, который до последних дней вел свою «образовательную политику», невзирая на политические перемены.

Православно-педагогические традиции музыкального образования характеризовали и деятельность Владимирской музыкальной школы, созданной в 1912 году. Основателем школы стал Петр Алексеевич Ставровский, сын А.Е. Ставровского. П.А. Ставровский был одаренным пианистом и дирижером, писал духовную музыку, исполнявшуюся в концертах архиерейского хора и оркестра Владимирского отделения Русского музыкального общества. Выпускник Московской консерватории, он заложил в музыкальной школе академические традиции музыкального образования, которые во многом базировались на православных культурных и эстетических ценностях. Показателем влияния духовно-певческих православных традиций явилось то, что одним из ведущих отделений в музыкальной школе стало вокальное отделение. Напомним, что в

истории отечественных музыкальных школ XX века преобладает инструментальная педагогическая традиция. Во второй половине XX века в музыкальных школах, как правило, вообще не было вокальных отделений; они вновь появились лишь на рубеже XX–XXI веков. Помимо других объяснений, можно указать здесь в качестве причины на утрату духовно-певческих педагогических традиций. Вернемся к истории Владимирской музыкальной школы: в ней на вокальное отделение принимали достаточно взрослых учеников (юношей – после окончания мутации); с ними занимались педагоги, имевшие в большинстве своем церковно-певческое образование. Так, одним из ведущих педагогов этой школы стал с 1921 года Сергей Иванович Федоров, выпускник Московского синодального училища. Синодальное училище было одним из лучших музыкальных учебных заведений страны, в нем преподавали выдающиеся московские педагогическо-музыканты. С.И. Федоров изучал там не только церковное пение, но и теорию музыки, учился игре на фортепиано и скрипке. Сам факт поступления в Синодальное училище говорит о том, что Сергей Иванович имел абсолютный слух, хороший голос, прекрасную музыкальную память. С 1924 года С.И. Федоров стал заведующим Владимирской музыкальной школой. Он преподавал теорию музыки, вел класс скрипки и хор. Хотя он работал в светской сфере, несомненно, что содержание, методы его работы базировались на церковно-певческих традициях. Показательно, например, совмещение предметов, которые он вел в музыкальной школе. Для русской дореволюционной музыкально-педагогической традиции это сочетание (музыкальная грамота, пение, игра на скрипке) было традиционным и естественным. В духовно-певческих школах регентов учили именно этим музыкальным дисциплинам. Для светской же «западной» музыкально-образовательной линии, которая возобладала в музыкальных школах впоследствии, это сочетание выглядит весьма странным соединением далеких друг от друга специализаций. Единство указанных дисциплин указывает на содержание музыкального образования, имеющее своим основанием духовно-певческую музыкально-педагогическую традицию (скрипка для педагога-регента – инструмент, организующий пение без сопровождения, тогда как фортепиано, баян, аккордеон – аккомпанирующие инструменты в традициях светского пения).

С.И. Федоров, не имея возможности напрямую заниматься церковным пением с учениками музыкальной школы, сохранял духовно-нравственные и эстетические ориентиры, свойственные православной культуре, в методах обучения музыке, в требованиях к отбору содержания музыкального образования. Все это свидетельствует о пролонгированности традиций православного церковно-певческого образования в музыкально-педагогической системе нашего города в 20–30-е годы XX века.

Еще одним педагогом-музыкантом, очевидно продолжавшим православно-педагогические традиции во Владимире, был Сергей Иванович Левкоев. Он родился в семье преподавателя Владимирской духовной семинарии 14 февраля 1927 года. С детства он рос в христианской семье и получил христианское воспитание. Во Владимире Сергей Иванович был создателем и руководителем многих хоровых коллективов, организовал симфонический оркестр, первый концерт которого состоялся в 1927 году в клубе им. А. Рыкова. В 1940-х годах С.И. Левкоев был руководителем оркестра и заведующим музыкальной частью Владимирского театра драмы. В воспоминаниях современников остались впечатления от талантливой музыки самого С.И. Левкоева, написанной им специально к спектак-

лям «Дворянское гнездо» и «Собака на сене». Любимым композитором Сергея Ивановича был П.И. Чайковский, писателем – К.Г. Паустовский. Уже в этом перечне художественных предпочтений мы видим приверженность традиционной русской православной эстетической традиции. В 1950–60-х годах С.И. Левкоев вел занятия по музыкальной литературе в детской музыкальной школе № 1 и областном культурпросветучилище.

В сфере музыкальной художественной самодеятельности в 20–30-е годы во Владимире видное место занимал Василий Сергеевич Калинин. Василий Сергеевич принял на себя руководство бывшим архиерейским хором, который после закрытия Успенского собора во Владимире «скитался» по разным храмам. До революции он был известен во Владимире как создатель и руководитель нескольких церковных хоров. Когда организация церковного пения стала совершенно невозможной, Василий Сергеевич стал работать со светскими хорами, исполнявшими народную музыку. Ни для кого не было секретом, что он относился к светской деятельности как к возможности сохранить свою квалификацию и продолжать воспитывать певцов для момента возможного возрождения храмового пения. Такой момент наступил в 1944 году, когда был вновь открыт Свято-Успенский кафедральный собор. В.С. Калинин немедленно вновь собрал архиерейский хор, что было бы невозможно, если бы не велось подспудной певческой педагогической работы на протяжении всех предыдущих лет.

Анализируя биографические данные, воспоминания современников, архивные материалы, мы приходим к следующим выводам:

– система музыкального образования в 20–40-е годы XX века во Владимире характеризовалась автономностью и значительным влиянием личностного фактора. Ее аксиологические основы тяготели к традиционным православным эстетическим, нравственным и педагогическим ценностям;

– рассматриваемая нами система музыкального образования характеризовалась единством и взаимопроникновением ее институциональных элементов (массового школьного, предпрофессионального, дополнительного, в рамках просветительской деятельности), которые основаны на тесном взаимодействии субъектов этой системы;

– вышеописанные характеристики присущи системе музыкального образования в провинции, которая формируется и развивается неизоморфно столичным системам музыкального образования.

Библиографический список

1. Адищев В.И. Музыкальное воспитание детей в первые годы после Октября (1917–1920 гг.): учеб. пособие. Пермь: ПГПИ, 1991. 115 с.
2. Владимир музыкальный: очерки по истории музыкального образования во Владимире (вторая половина XIX–XX вв.): сб. ст. / под ред. С.И. Дорошенко. Владимир: ВГГУ, 2010. 156 с.
3. Дорошенко С.И. История музыкального образования в России: учеб. пособие. Владимир: ВГПУ, 2007. 224 с.
4. Дорошенко С.И. Музыкальное образование в России: историко-педагогическое исследование. Владимир: ВГПУ, 1999. 212 с.
5. Ермилова Н.А. Проблема периодизации музыкального образования религиозно-духовной ориентации и ее значимость для педагогики музыкального образования // Педагогика и психология музыкального образования: Прошлое. Настоящее. Будущее.

- щее: материалы IX науч. конф. с международным участием. М.: Граф-Пресс, 2010. С. 362–371.
6. История музыкального образования как область научного знания: ретроспектива, современное состояние, перспективы развития / ред.-сост. В.И. Адищев. Пермь: ПГПУ, 2010. 169 с.
 7. Кудрякова Е.В. Звуки музыки: из истории детской музыкальной школы № 1 им. С. И. Танеева г. Владимира / Управление культуры администрации г. Владимира; Отдел краеведческих исследований МУК «Центральная городская библиотека» г. Владимира. Владимир: Транзит-ИКС, 2007. 74 с.
 8. Павлова И.Н. Бабушка своими уроками музыки воспитала целое поколение // Владимирский некрополь: Вып. 5–6. Князь-Владимирское кладбище: сб. / Отдел культуры администрации г. Владимира. Владимир, 2004. 85 с.
 9. Протоиерей Георгий Горбачук. Очерк истории Владимирской духовной семинарии (1750–2010). Владимир: Транзит-Икс, 2010. 16 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЮНЫХ МУЗЫКАНТОВ

Школьники-музыканты, педагогический эксперимент, учебная программа, физическая культура, двигательные качества.

Актуальным проблемам совершенствования физического воспитания в общеобразовательных и специализированных школах посвящено достаточное количество работ [Бальсевич, Прогонюк, 2000; Бальсевич, Лубышева, 1993; Матвеев, 1997; Скоблина, 2008]. Однако вопросы, касающиеся физической подготовленности детей в школах-интернатах с углубленным изучением музыки, освещены недостаточно. Для будущего музыканта требуется формирование специфических двигательных умений и навыков [Коновалов, Волович, Мутаева, 2005]. С точки зрения физиологии обучение музыке сопровождается гипокинезией и длительным пребыванием в вынужденной статической позе стоя или сидя. При игре на музыкальных инструментах основная нагрузка приходится на мышцы шеи, верхнего плечевого пояса и спины. Нахождение исполнителя в положении сидя, особенно с наклоненным туловищем, приводит к развитию застойных явлений в нижних конечностях, брюшной и тазовой областях. Недостаточное развитие и слабость мышц спины и шеи влечет за собой нарушение осанки, асимметрию плеч, сутулость, отставание лопаток и т. п. [Дяченко, 1997; Ткачев, 1977]. Техника игры на клавишных, духовых или ударных инструментах предъявляет особые требования к скорости и координации двигательной реакции рук и переключению от одних действий к другим [Вороханов, 1982]. Игра на духовых инструментах требует хорошего развития дыхательной мускулатуры.

Представляются актуальными формирование и совершенствование двигательных умений и навыков, воспитание у будущих музыкантов физических качеств, имеющих профессиональную направленность.

Каждое учебное заведение осуществляет свою деятельность согласно программам Государственного образовательного стандарта (ГОС). В то же время, не выходя за рамки ГОС, школа может определить направленность вариативной части программы по физическому воспитанию, исходя из профильности учебного заведения, его материально-технической базы, оснащения, кадрового потенциала и т. д., опираясь на инструктивно-методические рекомендации «О введении третьего дополнительного часа физической культуры в образовательных учреждениях Российской Федерации» (письмо Минобразования России от 28.04.2003 № 13–51–86/13) и приказ Минобразования, Минздрава, Госкомспорта России и РАО «О совершенствовании процесса физического воспитания в образовательных учреждениях Российской Федерации» от 16.07.2002 № 2715/227/166/19.

Однако в литературе отсутствуют сведения, касающиеся особенностей построения вариативной части программы общефизической подготовки (ОФП) для учащихся школ-интернатов с углубленным изучением музыки.

Цель работы – совершенствование физических качеств воспитанников музыкальной школы-интерната методами профессионально-прикладной физической подготовки.

Задачи. 1. Разработать и апробировать содержание вариативного компонента учебной программы по физической культуре в школе-интернате с углубленным изучением музыки, используя элементы профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП). 2. Сравнить динамику двигательных качеств детей контрольной группы, занимающихся по программе ОФП, и детей экспериментальной группы, где вариативный компонент программы содержит элементы ППФК.

Организация и методы исследования. Работа выполнялась в соответствии с положением и задачами Федеральной целевой программы «Молодежь России. Физическое воспитание и оздоровление детей, подростков и молодежи в Российской Федерации» (2000–2005) и межведомственным соглашением «Об информационном взаимодействии Министерства здравоохранения, Государственного комитета по физической культуре, спорту и туризму, Министерства образования РФ в области социально-гигиенического мониторинга» (2002).

Педагогический эксперимент проводился в параллельных 5-х классах иркутской школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с углубленным изучением музыки в 2008–2009 учебном году.

Под наблюдением находилось 42 учащихся 12-ти лет. В контрольной группе (КГ) находилось 20 детей (9 девочек и 11 мальчиков), в экспериментальной (ЭГ) – 22 ребенка (10 девочек и 12 мальчиков). Занятия в обеих группах проходили в спортивном зале школы-интерната.

В контрольном классе занятия по физкультуре проводились по базовой части программы ГОС 3 раза в неделю (3 урока ОФП продолжительностью 40 минут) с использованием упражнений общефизической направленности. При этом осуществлялось воздействие на воспитание всех основных двигательных способностей.

Дети экспериментального класса 2 раза в неделю занимались ОФП, а программа третьего урока как вариативная содержала элементы ППФП для музыкантов: 2 урока ОФП + 1 урок ППФП (по 40 минут каждый).

Программа вариативного урока в ЭГ основана на упражнениях базовой программы по физической культуре для данного возраста. Тематика занятия соответствовала цели и задачам исследования, а содержание урока было построено по типу спортивной тренировки (метод круговой тренировки), где выделялись тренировочные циклы, соответствующие модели учебного года по четвертям. Дозирование нагрузки на учебных занятиях основывалось на дифференцированном подходе к полу, возрасту, уровню двигательной подготовленности каждого ученика.

Содержание 3-го урока в недельном цикле в ЭГ заключалось в вариантности программно-методического арсенала. Были включены упражнения, имеющие профессиональную направленность по преимущественному развитию силы и статической выносливости мышц шеи, верхнего плечевого пояса и спины, быстроты, ловкости и координации движений в этих группах мышц, профилактике сколиоза и плоскостопия.

Тестирование двигательных качеств всех испытуемых проводили 2 раза: в начале учебного года (I четверть, сентябрь) и в конце (IV четверть, май). Для оценки основных двигательных качеств школьников обоих классов использовались

тесты (табл.1), разработанные ВНИИФКом [Гилясова, 2007; Тяпин и др., 1998]: тест 1 – на быстроту; тест 2 – на скоростную выносливость и ловкость; тест 3 – на скоростно-силовую выносливость мышц-сгибателей туловища; тесты 4,5 – на силу и силовую выносливость мышц верхнего плечевого пояса; тест 6 – на динамическую силу мышц нижних конечностей.

Обработка полученных результатов исследования проводилась статистическими методами с вычислением средней арифметической величины. Достоверность различий определялась непараметрическими методами с использованием критерия Вилкоксона – Манна – Уитни [Реброва, 2002].

Результаты проведенного педагогического эксперимента представлены в табл. 1, из которой видно, что начальные (I-я четверть) показатели скоростно-силовых качеств и ловкости учащихся в обоих классах примерно одинаковые ($P>0,05$). К концу эксперимента (IV четверть) у всех испытуемых произошли положительные изменения разной величины в показателях двигательных тестов.

Оказалось, что у мальчиков и девочек ЭГ результаты всех тестов достоверно выше, чем у их сверстников в контрольной группе ($P<0,05$). Достоверности различий не установлено лишь у девочек ЭГ в тесте 6 ($P>0,05$). Считаем, что преимущество в развитии скоростно-силовых качеств и ловкости у детей ЭГ объясняется заменой тематики третьего урока в недельной программе по ОФП на занятие вариативного содержания.

Таблица 1

Динамика показателей двигательных тестов школьников КГ и ЭГ в ходе эксперимента

Тесты	Четверть	Мальчики		Достоверность различий	Девочки		Достоверность различий
		КГ	ЭГ		КГ	ЭГ	
1. Бег 30 м с хода (с)	I	6,2±0,04	6,3±0,03	$P>0,05$	6,8±0,05	6,7±0,05	$P>0,05$
	IV	6,1±0,03	5,4±0,02	$P<0,05$	6,5±0,03	6,1±0,04	$P<0,05$
2. Челночный бег 10 раз x 5 м	I	21,7±0,36	21,48±0,37	$P>0,05$	23,67±0,38	24,47±0,39	$P>0,05$
	IV	19,8±0,31	18,8±0,30	$P<0,05$	23,17±0,37	21,48±0,35	$P<0,05$
3. Подъем туловища из положения лежа (кол-во раз за 30 с)	I	22,4±0,43	22,0±0,42	$P>0,05$	19,4±0,35	19,6±0,40	$P>0,05$
	IV	23,2±0,42	27,3±0,43	$P<0,05$	20,9±0,37	27,6±0,47	$P<0,05$
4. Сгибание-разгибание рук в упоре (кол-во раз за 30 с)	I	14,9±0,45	14,2±0,41	$P>0,05$	10,5±0,26	9,9±0,25	$P>0,05$
	IV	17,4±0,31	20,3±0,46	$P<0,05$	12,9±0,41	14,89±0,45	$P<0,05$
5. Подтягивание на перекладине (мальчики, раз), вис (девочки, с)	I	4,1±0,51	4,2±0,50	$P>0,05$	7,2±0,53	7,0±0,50	$P>0,05$
	IV	4,7±0,50	5,8±0,51	$P<0,05$	8,6±0,60	10,3±0,63	$P<0,05$
6. Прыжок в длину с места (см)	I	156±2,18	155,8±1,92	$P>0,05$	138,6±2,12	136,4±2,10	$P>0,05$
	IV	173,4±1,61	179,6±1,78	$P<0,05$	144,5±2,42	146,8±2,46	$P>0,05$

Согласно табл. 2, у всех детей отмечен прирост показателей двигательных качеств, полученных в ходе педагогического эксперимента.

Однако у мальчиков и девочек ЭГ прирост оказался выше, чем у их сверстников в КГ. Разница между приростами показателей двигательных качеств у мальчиков КГ и ЭГ составила: в тесте 1 – 13,0 %, в тесте 2 – 3,7 %, в тесте 3 – 20,6 %, в тесте 4 – 26,2 %, в тесте 5 – 23,5 %, в тесте 6 – 4,2 %.

У девочек разница прироста составила: в тесте 1 – 4,7 %, в тесте 2 – 10,1 %, в тесте 3 – 33,1 %, в тесте 4 – 27,6 %, в тесте 5 – 27,7 %, в тесте 6 – 3,4 %.

Таблица 2

**Прирост показателей двигательных качеств в КГ и ЭГ,
разница прироста в % к концу годичного наблюдения**

Пол	Группа	Двигательные качества					
		быстрота	скоростная выносливость и ловкость	скоростно-силовая выносливость мышц сгибателей туловища	сила и силовая выносливость мышц верхнего плечевого пояса		динамическая сила мышц нижних конечностей
					Тест 4	Тест 5	
М.	КГ	1,6	8,7	3,5	16,7	14,6	11,1
	ЭГ	14,6	12,4	24,1	42,9	38,1	15,3
	Разница прироста	13,0	3,7	20,6	26,2	23,5	4,2
Д.	КГ	4,4	2,1	7,7	22,8	19,4	4,2
	ЭГ	9,1	12,2	40,8	50,4	47,1	7,6
	Разница прироста	4,7	10,1	33,1	27,6	27,7	3,4

Выводы

1. Разработано содержание вариативного компонента учебной программы по физической культуре с элементами профессионально-прикладной физической подготовки (ППФП) для воспитанников школы-интерната с углубленным изучением музыки.

2. Предложенная программа, состоящая из 2 уроков ОФП + 1 урока ППФП в недельном цикле учебных занятий по физической культуре, оказалась эффективной для юных музыкантов.

3. Наибольший прирост показателей двигательных качеств отмечен у мальчиков и девочек ЭГ в тестах, имеющих профессиональную направленность (тесты 2, 3, 4, 5).

4. Данная программа может быть использована при организации и проведении уроков физической культуры в других учебных заведениях музыкального профиля.

Библиографический список

1. Бальсевич В.К., Прогонюк Л.Н. Теория и технология развития инновационных процессов в физическом воспитании учащихся общеобразовательной школы // Совер-

- шенствование системы физического воспитания, оздоровления детей и учащейся молодежи в условиях различных климатогеографических зон. Сургут: СурГУ, 2000. С. 5–7.
2. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Новые технологии формирования физической культуры школьников // Проблемы совершенствования физического воспитания учащихся общеобразовательных школ: сб. работ участников международного семинара. М., 1993. С.42–50.
 3. Вороханов Б.М. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов консерваторий М.: МГК, 1982. 93 с.
 4. Гилясова М.Х. Физкультурно-оздоровительная работа в общеобразовательных учреждениях как приоритетная форма сохранения и укрепления здоровья школьников // Оздоровление нации и формирование здорового образа жизни населения: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Нальчик: ВНИИФКиС, 2007. С. 69–71.
 5. Дяченко А.П. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов-стоматологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1997. 22 с.
 6. Коновалов И.Е., Волович Л.А., Мутаева И.Ш. Интеграция физической подготовки и инструментально-исполнительской техники музыкантов ссузов. Набережные Челны: РИО КамГИФК, 2005. 130 с.
 7. Матвеев А.П. Теоретико-методологические основы формирования учебного предмета «Физическая культура» в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997. 46 с.
 8. Реброва О.Ю. Статистический анализ медицинских данных. Применение пакета прикладных программ STATISTICA. М.: Медиа Сфера, 2002. 305 с.
 9. Скоблина Н.А. Физическое развитие детей, находящихся в различных социальных условиях // Российский педиатрический журнал. 2008. № 3. С. 29–31.
 10. Ткачев Ф.Т. Физическая культура в трудовом процессе. Киев: Здоровье, 1977. 93 с.
 11. Тяпин А.Н., Пузырь Ю.П., Захаров Л.А. и др. Физкультурный паспорт // Методическое руководство по тест-программе. М., 1998. 25 с.

УКЛАД ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Новая школа, уклад, школьная жизнь, модели уклада, характеристики уклада.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» является стратегическим документом развития современной школы. В данном документе отмечается, что в условиях модернизации и инновационного развития России важнейшими «качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства» [Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»]. При этом подчеркивается, что современная школа, с одной стороны, является критическим элементом в этом процессе, с другой – важным, поскольку именно ее миссия состоит в раскрытии «способностей каждого ученика, воспитании порядочного и патриотичного человека, личности, готового к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире» [Там же]. Школа должна стать инструментом социального развития, соответствующим целям опережающего развития, где «обеспечено изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем» [Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы].

Новая школа – это новые учителя, центр взаимодействия с родителями и местным сообществом, современная инфраструктура, открытая ко всему новому. Школьники будут вовлечены в исследовательские проекты и творческие занятия, чтобы научиться изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, принимать ответственные решения в ситуациях выбора, прогнозируя их возможные последствия, помогать друг другу, проявлять готовность к сотрудничеству, отличаться мобильностью, динамизмом, конструктивностью, развитым чувством ответственности за судьбу страны. Чтобы решить эти стратегические задачи необходимо особое внимание уделять укладу школьной жизни.

В письме Министерства образования Российской Федерации «Рекомендации по совершенствованию «Уклада школьной жизни» в условиях обновления структуры и содержания общего образования» отмечается, что под «укладом школьной жизни понимается совокупность норм, правил и иных регламентов, в том числе распорядка, формирующих, сохраняющих и развивающих устойчивый, сложившийся на основе узаконенных положений и общепринятых традиций состав функций школы, порядок их осуществления, действующие в школе отношения производственного, социального характера, этикет и атрибутику, направленные на развитие социально значимых качеств личности обучающихся» [Рекомендации по совершенствованию «Уклада школьной жизни» в условиях обновления структуры и содержания общего образования, 2001, с. 80–84]. В документе указывается на необходимость сформировать основополагающие принципы школьного уклада, опирающиеся на законодательные нормы, общегражданскую и педагогическую этику, что должно стать составляющей содержания образования и особенно воспита-

ния. В качестве основных аспектов, непосредственно связанных с совершенствованием уклада школьной жизни в данном документе выделены следующие: организация ученического самоуправления и обеспечение активного проживания школьной жизни, создание организационных условий для свободного участия старшеклассников в общественных школьных и внешкольных объединениях, развитие социальных компетенций; обеспечение реального участия родителей в школьной жизни, организация их психолого-педагогического просвещения и оказание им помощи; создание комфортных и безопасных условий для организации образовательного процесса и оформление школьного этикета.

Педагогический уровень рассмотрения проблемы совершенствования уклада школьной жизни в контексте идей «Нашей новой школы» связан с парадигмальными характеристиками той педагогической реальности, в которой происходит данный процесс. Согласно идеям онтопарадигмального подхода И.А. Колесниковой, объективной, субъективной и трансцендентальной реальности соответствуют три педагогических парадигмы: технократическая, гуманитарная и парадигма традиции [Колесникова, 2001, с. 24].

С нашей точки зрения, каждая из этих парадигм обуславливает становление соответствующего уклада школьной жизни, поскольку школа существует и развивается в соответствии с той парадигмой, которая господствует в конкретном образовательном времени и пространстве. Далее представим парадигмальные характеристики педагогической реальности в связи с укладом школьной жизни. Так, технократической парадигме в смысловом отношении соответствуют неравенство и ограничение на уровне отдельной личности, будь то ученик или учитель. Внутри ее возникают конкуренция, соревнование, иерархичность. Вполне логично, что в данной парадигме уклад школьной жизни приобретает авторитарные признаки.

В гуманитарной парадигме основной идеей является ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка, ценностью становятся человек, его внутреннее пространство, специфика индивидуального процесса познания. В этой плоскости педагогического бытия приоритеты принадлежат субъективированному и персонифицированному знанию. Меняется понимание стандарта, образца, эталона, модели. Здесь они скорее соотносимы с условиями, которые необходимо создать, для обеспечения развития человека. С нашей точки зрения, в соответствии с данной парадигмой происходит становление такого уклада школьной жизни, в котором точкой отсчета становится человек, признается необходимость социальной гарантии комфортного пребывания ребенка и педагога в образовательном пространстве школы. Такой уклад носит гуманитарный характер.

Парадигма традиции обращена к надындивидуальной духовной реальности и связана с восприятием человеком мира как чего-то неизмеримо более мощного, существующего по законам, изменить которые людям не дано (эзотерическое миропонимание). Данная парадигма исторически является начальной формой САМОизучения и САМОВоспитания индивида, попытавшегося заглянуть в глубины собственной души. Педагогичность данной парадигмы в контексте уклада школьной жизни обуславливает направленность на духовное развитие, на дисциплину внутренней и внешней жизни человека. Такой уклад, с нашей точки зрения, отличает от других его экзистенциально-этический характер.

Таким образом, сравнительный анализ описанных выше парадигм и их влияния на становление уклада школьной жизни показывает, что разная природа

целей в каждой из них порождает различные системы нормирования, изменение качества и оценивания педагогических результатов. В технократической парадигме цель задается «снаружи», «извне», привносится в межчеловеческие отношения из социума, может быть продиктована социальным заказом, и поэтому она изначально отчуждена от участников педагогического процесса. В гуманитарной парадигме цель зарождается внутри педагогической системы, на пересечении субъективных реальностей, в межсубъектном пространстве в результате согласования смыслов всех участников учебно-воспитательного процесса. В парадигме традиции цель уже существует как трансцендентное начало и находится вне времени [Колесникова, 2001, с. 25–33]. Не ставя задачу подробно анализировать специфику парадигмы традиции, мы разделяем точку зрения И.А. Колесниковой о том, что критерии оценки расположены в области того, что принято называть общечеловеческими ценностями и что на самом деле выходит в сферу НАДчеловеческого, вынося нормы, правила поведения и бытия в пространство духа, в пространство вселенской этики.

Уклад школьной жизни не может быть изолирован от цивилизационно-культурного движения педагогической реальности, тех обновлений, которые происходят и намечаются в российском образовании. Педагогические цивилизации могут быть типологизированы в соответствии: со спецификой основных механизмов передачи опыта от поколения к поколению; с уровнем информационной культуры общества; с доминантой познавательных установок социума: с устойчивыми способами кодирования и передачи информации; с формами рефлексии над педагогической реальностью. При этом педагогическая цивилизация характеризуется способностью порождать и удерживать в массовой практике глобальные изменения элементов педагогической культуры, соответственно выделяются три цивилизационных ступени: цивилизация природной педагогики, репродуктивно-педагогическая цивилизация и креативно-педагогическая цивилизация [Колесникова, 2001, с. 42]. Это утверждение, с нашей точки зрения, несомненно указывает на то, что уклад школьной жизни «испытывает» на себе влияние конкретной педагогической цивилизации, с одной стороны, а с другой – транслирует «присвоенные» цивилизационные признаки педагогической реальности подрастающему поколению.

Для современной школы характерны следующие цивилизационно-культурные характеристики: обеспечено создание основных механизмов модернизации системы образования, сформирована сеть образовательных учреждений, участвующих в инновационном развитии системы образования, группы лидеров для распространения практики модернизации во всей системе образования Российской Федерации, избыточные знания, многие из которых по окончании учебы остаются невостребованными; содержание образовательного опыта оказывается недостаточным для решения самых обычных жизненных задач, поскольку образование оторвано от реальных нужд и потребностей личности.

В настоящее время мы являемся свидетелями исчерпанности внутренних ресурсов репродуктивно-педагогического развития образования, о чем свидетельствуют: основные положения Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы; школьное инновационное движение в рамках приоритетного национального проекта «Образование»; ориентация на обновление Закона об образовании, множество разрабатываемых и внедряемых учебно-воспитательных моделей. Это знаменует переход в качественно иную ци-

вильзацию – креативно-педагогическую. Для нее является характерным стремительный рост рефлексивной, инновационной и информационной культур. Педагогическое сотворчество будет выступать в качестве универсального способа бытия, в рамках которого станут возможными совместное создание, осмысление, оценка инновационного опыта, его распространение, будут получены устойчивые, современные модели успешной социализации детей, разработаны критерии оценки результативности деятельности школ для дальнейшего массового внедрения и сценарии развития различных типов образовательных учреждений.

Как отмечается в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, важным является распространение по всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей. К ним в первую очередь отнесены: инновационные воспитательные модели, обеспечивающие формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях поликультурного и поликонфессионального общества; модели формирования культуры безопасного образа жизни, развитие системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Совершенствование уклада школьной жизни, с нашей точки зрения, является одним из механизмов решения задач обновления современной школы, которые определены государственными документами, определяющими стратегию развития российского образования на перспективу.

Многолетний опыт работы в гимназии № 6 г. Красноярска показал, что наиболее результативными являются образовательные стратегии, которые по своему педагогическому содержанию направлены на сохранение ВСЕчеловеческого в ребенке. С нашей точки зрения, это явление связано с принадлежностью растущего человека к миру людей в целом, с его интеграцией в мир Другого. И только педагогу доверено человеко-созидание как пробуждение, «извлечение на свет», помощь другому в становлении его человеческого качества. Логика смысла, оказывая влияние на выбор учителем смысловых доминант при построении уклада гимназии, задает направленность и характер избираемой педагогической стратегии. Во имя чего производится то или иное педагогическое действие, для кого оно имеет смысл? Это вопросы, определяющие ценность педагогического выбора. Данные слова не педагогический пафос, а содержательное наполнение того уклада жизни гимназии, в котором осуществляются деятельность его субъектов, культурные связи, взаимодействие и формируются отношения воспитанников к реальной действительности. Это и есть путь во Вселенское пространство через уклад жизни гимназии.

Теоретико-практическое исследование показало, что структура уклада представлена двумя сложными базовыми компонентами: организационно-нормативной и экзистенциально-этической. Данная структура обусловлена современным состоянием социокультурной образовательной ситуации, которая представляется нам как единство объективной, субъективной и трансцендентной реальностей. Кроме того, данная ситуация связана с развертыванием гуманитарной парадигмы, построенной на ценностно-смысловом равенстве взрослого и ребенка. Это значит, что совершенствование уклада школьной жизни гимназии осуществляется в гуманитарном направлении. Покомпонентный анализ уклада школьной жизни гимназии позволил охарактеризовать каждый из них. Организационно-нормативная компонента – это компонента, отражающая объективную реальность, которая может быть управляема и конструирована в соответствии с социально-педагогиче-

ческим обоснованием. Это объясняется следующим: во-первых, современная гимназия не может «уйти» от объективно заданного эталона (нормы, стандарта); во-вторых, заданный эталон имеет относительно устойчивый характер, поскольку в процессе становления и совершенствования уклада возможно привнесение в него ценностей конкретного образовательного учреждения.

Экзистенциально-этическая компонента является необходимой культурно-педагогической составляющей уклада жизни гимназии, отражающей общечеловеческие ценности, которые обусловлены отношениями человека к миру, другому человеку и самому себе, и предполагающей сотворчество взрослого и ребенка как универсального способа бытия.

В обобщенном виде вышесказанное можно выразить следующим образом: в современной гимназии совершенствование уклада школьной жизни может осуществляться на межпарадигмальном уровне, на уровне «взаимопроникновения» объективной, субъективной и трансцендентной реальностей, «на границе» педагогических парадигм. Соответственно, можно выделить несколько видов уклада: ультимативный, унифицированный, утилитарный, утопический, универсальный, каждый из которых имеет только ему присущие признаки. Нами разработаны модельные характеристики каждого из видов уклада и представлены в таблице.

Таблица

Модельные характеристики уклада школьной жизни гимназии

Уклад	Характерологические признаки	Условная модель уклада
Ультимативный	Построен на категоричных, беспелляционных требованиях, неоправданном применении принуждения – жизнедеятельность в школе (требуемого или порученного) определяется не собственной инициативой участников образовательного процесса, а вопреки их намерениям и желаниям; предполагает совершенствование уклада в направлении беспрекословного подчинения воли взрослого или вышестоящего по рангу	
Унифицированный	Отражает приспособленность к обстоятельствам педагогической реальности, ориентирован на единообразие, упрощенную педагогическую деятельность, совершенствование, осуществляется в контексте приведения педагогических явлений к единой системе, форме, единообразию	

Окончание табл.

Утилитарный	Подразумевает подчинение всех педагогических действий принципу полезности, получения сегодняшней выгоды, пользы, оценки всех явлений с точки зрения возможности служить средством для достижения какой-либо цели; нравственные нормы выводятся из соображений пользы, отрицаются возвышенные мотивы, преуменьшаются роли творческого и духовного; предполагает прикладное, узкопрактическое направление совершенствования уклада	
Утопический	Основан на нереальных, несбыточных идеях, произвольно сконструированном образе желаемого уклада, неосуществимых планах преобразования школьной жизни; совершенствование означает устремленность к идеальному устройству, лишенному научного обоснования и не учитывающему законов развития педагогической реальности	
Универсальный	Школа рассматривается как жизненный мир – всеобщий, разносторонний, всеохватывающий, с разнообразным назначением для разнообразного применения, выполняющий разные функции, предполагает совершенствование уклада в контексте ориентирования на общечеловеческие ценности и человекообразование	

Таким образом, уклад школьной жизни определен как педагогическая реальность, включающая организационно-нормативную и экзистенциально-этическую компоненты и функционально отражающая систему взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В контексте организационно-нормативной компоненты совершенствование уклада жизни гимназии рассматривается как управляемый и конструируемый процесс и осуществляется в соответствии с программно-целевым подходом [Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы].

Совершенствование уклада школьной жизни в контексте экзистенциально-этической компоненты связано с личностно ориентированным образованием, которое направлено на человекообразование как особый педагогический процесс, от-

ражающий результат встречи между Мирами Взрослых и Детей как равными субъектами взаимодействия.

Библиографический список

1. Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. СПб.: Детство-пресс, 2001. 288 с. (Педагогическое образование).
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы. URL: <http://mon.gov.ru/files/materials/8286/11.02.07-fcpro.pdf>
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/>
4. Рекомендации по совершенствованию «Уклада школьной жизни» в условиях обновления структуры и содержания общего образования // Документы об образовании. 2001. № 31. С. 80–84.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Здоровьесберегающее образование, дифференцированный подход, опорно-двигательный аппарат, биопедагогический процесс.

Здоровье будущего специалиста является необходимым компонентом его личностной структуры, успеха и благополучия в профессиональной деятельности. Однако за время обучения в вузе здоровье студентов не улучшается. Нарушения здоровья разной степени отмечаются у 80–85 % студентов. Количество студентов специальной медицинской группы (СМГ) в последние годы заметно увеличилось. Организация биопедагогического процесса здоровьесберегающего образования в вузе является сегодня актуальной задачей и рассматривается в контексте поиска путей сохранения здоровья студентов. Решение задач повышения уровня здоровья и физической работоспособности студентов СМГ возможно посредством физической культуры как биопедагогического процесса, способствующего сохранению и укреплению здоровья. В связи с этим здоровьесберегающее образование в вузе должно активно использовать средства физической культуры, органично связывающей все стороны обучения, воспитания и оздоровления. Необходимо давать студентам научные знания о здоровье и ЗОЖ, применять биологически научно обоснованные знания, а также средства и методы физического воспитания, планировать физические нагрузки в соответствии с возможностями студентов СМГ. Здоровьесберегающее образование студентов СМГ в вузе должно стать качественно новым процессом организации познавательной и физкультурно-оздоровительной деятельности на основе: научных знаний о здоровье, здоровьесберегающих и медико-биологических принципов (природособразность, прежде всего), педагогического обеспечения, включающего активное использование средств физической культуры. В основе данного образования должны быть оздоровительная лечебно-профилактическая направленность биопедагогических процессов с использованием средств физической культуры, профессионально-прикладной физической подготовки. В процессе анализа педагогической, научно-методической и справочно-энциклопедической литературы по вопросам физкультурного образования и медико-биологических принципов были сделаны выводы о необходимости формирования ключевой двигательной деятельности студентов СМГ вуза посредством совершенствования физических качеств (гибкости) как одного из методов решения проблемы здоровьесбережения студентов с использованием биопедагогических принципов.

В результате этого были выявлены следующие противоречия: между необходимостью подготовки здоровых и компетентных специалистов и недостаточно эффективными биопедагогическими условиями физического воспитания студентов в вузе; повышения эффективности физического воспитания в вузе и недостаточным его программно-методическим обеспечением с учетом медико-биологических ос-

нов организма. Данные противоречия обозначили следующую проблему – недостаточную разработанность программно-методического обеспечения учебного процесса физического воспитания в группах специальной медицинской подготовки с учетом медико-биологических основ организма, а также слабую физическую подготовленность студентов, что и определило тему исследования.

Целью нашей работы является формирование двигательной деятельности студентов СМГ путем развития и совершенствования основного физического качества – гибкости – в процессе здоровьесберегающего образования в вузе с учетом медико-биологических основ организма для сохранения и укрепления собственного здоровья.

Задачей работы являются формирование двигательной деятельности студентов СМГ в процессе здоровьесберегающего образования в вузе с учетом медико-биологических основ организма и выявление положительной динамики в совершенствовании индивидуальных двигательных возможностей студентов вуза путем развития и совершенствования основного физического качества – гибкости – для сохранения и укрепления собственного здоровья.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) обосновано и разработано методологическое содержание применения программно-методического обеспечения и рекомендации для развития и совершенствования основного качества – гибкости – в процессе здоровьесберегающего образования в вузе с учетом медико-биологических основ организма в двигательной деятельности студентов СМГ;

2) систематизированы правила применения программно-методического обеспечения и рекомендации для развития и совершенствования гибкости в процессе здоровьесберегающего образования с учетом их разновидностей в двигательной деятельности студентов СМГ;

3) разработаны избирательная методика и рекомендации по применению комплексов упражнений для развития и совершенствования основного качества – гибкости – в процессе здоровьесберегающего образования в вузе с учетом медико-биологических основ организма в двигательной деятельности студентов СМГ;

4) экспериментально доказаны эффективность и продуктивность избирательной методики и рекомендаций по применению комплексов упражнений для развития и совершенствования основного качества – гибкости – в процессе здоровьесберегающего образования в вузе с учетом медико-биологических основ организма в двигательной деятельности студентов СМГ.

Гибкость – это одно из пяти основных физических качеств человека. Она характеризуется степенью подвижности звеньев опорно-двигательного аппарата и способностью выполнять движения с большой амплитудой. Это физическое качество необходимо развивать и систематически совершенствовать в течение жизни. Внешнее проявление гибкости отражает внутренние изменения в мышцах, суставах, сердечно-сосудистой системе. Недостаточная гибкость приводит к нарушениям в осанке, возникновению остеохондроза, отложению солей, изменениям в походке. Гибкость – это абсолютный диапазон движения в суставе, достижимый в мгновенном усилии. Понятие гибкости является комплексным и складывается как минимум из двух составляющих: разработки подвижности суставов и работы над эластичностью связок. Любое упражнение на гибкость требует большой сосредоточенности, т. к. задействуются обе составляющие, но одна из них обычно является преимущественной. При этом необходимо соблюдать простое правило: суста-

вы нельзя растягивать – их надо разрабатывать, связки не надо разрабатывать – их надо растягивать [Власенко, 1992, с. 111].

Гибкость бывает трех разновидностей:

1) динамическая, или кинетическая, гибкость – это возможность выполнять динамическое движение в суставе по полной амплитуде;

2) статически-активная гибкость – способность принимать и поддерживать растянутое положение только при помощи мышечного усилия;

3) статически-пассивная гибкость – способность принять растянутое положение и поддерживать его при помощи собственного веса, путем удержания руками, с помощью партнера или оборудования.

При формировании гибкости как ключевой двигательной деятельности студентов сначала необходимо определиться, какую разновидность гибкости нужно развивать – динамическую, активную или пассивную.

Оптимальный эффект для развития динамической гибкости дают упражнения динамической и статической растяжки. Активная гибкость развивается при активном и статическом растяжении. А для развития пассивной гибкости наиболее эффективными считаются изометрические растягивания и различные техники его выполнения. Существует несколько видов растягивания:

– баллистическое растягивание предполагает использование импульса перемещающегося органа для вынуждения мышцы растягиваться (резкие, пружинящие, маховые движения). Этот вид растяжки наиболее опасен и чреват травмами, т. к. мышца не успевает приспособиться к новой длине, мышечные волокна постоянно заключаются в контрактуру и нет фазы расслабления, дающей возможность постепенно растягиваться;

– динамическое растягивание – это медленное, управляемое перемещение частей тела в максимально возможное положение;

– активное растягивание представляет собой принятие необходимого положения и удержание его при помощи работающих мышц. Этот вид предполагает не только развитие гибкости, но и мышечной силы. Как правило, такое положение удерживается не более 10–15 секунд;

– пассивное растягивание – это принятие необходимого растянутого положения и удержание его при помощи рук, партнера или оборудования;

– пассивное растягивание происходит тогда, когда занимающийся, приняв необходимое положение, расслабляется, а партнер медленно, плавно «дожимает» в более растянутое положение;

– изометрическое растягивание – это тип статического растягивания, при котором добавляется сопротивление групп растянутых мышц при их изометрическом сокращении. Например, упираясь ногой в стену, пытаться сдвинуть ее, зная, что этого не произойдет. Никакого движения не происходит, но мышца напрягается. Этот тип растягивания эффективнее для развития пассивной гибкости и мышечной силы. Его можно выполнять при помощи партнера, оборудования, собственных рук, использовать стену, пол, опоры [Власенко, 1992, с. 100].

Для повышения эффективности и снижения возможности травм необходимо выполнять ряд рекомендаций:

– перед началом выполнения упражнений на гибкость необходима аэробная разминка для разогревания организма и улучшения кровоснабжения мышц;

– начинать растягивание рекомендуется пассивной и статической растяжкой, после чего переходить к динамической, активной или изометрической, а заканчивать в обратной последовательности;

– упражнения на растягивание мы включаем в заключительную часть учебного процесса. По продолжительности она составляет 10–20 минут;

– при построении занятия на развитие гибкости следует продумать порядок выполнения упражнений, т. к. в выполнении основного упражнения, как правило, участвует не одна группа мышц, а несколько;

– длительность выполнения упражнений на растяжку, как правило, колеблется от 10 секунд до 1 минуты (чаще всего около 20 секунд);

– не забывать о дыхании. Правильное дыхание помогает расслабить мышцу, увеличить приток крови и удалить молочную кислоту. Дыхание должно быть спокойным, увеличивать растягивание следует на выдохе. Дышать через рот или нос;

– для выполнения некоторых упражнений может потребоваться помощь партнера, с которым необходимо договориться о сигнале в случае необходимости прекратить растяжку;

во время выполнения упражнения болевых ощущений быть не должно [Боген, 1985, с. 180].

Существуют два основных метода тренировки гибкости – метод многократного растягивания и метод статического растягивания. В учебном процессе физического воспитания студентов СМГ в основном нами использовался метод многократного повторения, так как он является более доступным. Метод многократного растягивания основан на свойстве мышц растягиваться значительно больше при многократных повторениях упражнения с постепенным увеличением размаха движений. Упражнения на растягивание студенты выполняют с относительно небольшой амплитудой, увеличивая её к 8–12-му повторению до максимума. Но наиболее эффективно использование комплексов на растягивание из нескольких активных динамических упражнений по 8–15 повторений каждого из них. В течение одного учебного занятия может быть несколько таких серий упражнений, выполняемых с незначительным отдыхом или вперемежку с упражнениями другой направленности (обычно технической, силовой или скоростно-силовой) [Алисов, 1971, с. 177].

Учебный процесс рассматривается нами как целостная динамическая система, где на каждом конкретном этапе решаются специфические задачи по развитию и совершенствованию гибкости студентов СМГ. Организуется он в соответствии с определенными биопедагогическими целевыми задачами, которые конкретно выражаются величиной прогнозируемого результата и обуславливают необходимую реализацию программы учебного процесса в СМГ. Весь учебно-тренировочный процесс делится на три основных этапа, которые взаимосвязаны с определенными периодами обучения в течение учебного года.

I этап (начало учебного года) – начальное развитие гибкости. Проводятся медицинское обследование и контрольно-педагогическое тестирование, определяющие физические возможности студентов СМГ и их индивидуальные особенности, с учетом этого формируются группы специально-медицинской направленности. Задачи: определение уровня состояния гибкости суставов студентов.

II этап (конец первого семестра) – углубленное развитие гибкости студентов СМГ. Задача: применение рекомендуемого комплекса для развития гибкости студентов с целью максимальной реализации их индивидуальных возможностей.

III этап (конец второго семестра) – совершенствование гибкости. Основная задача этапа – совершенствование и поддержание гибкости студентов СМГ на достигнутом уровне за счет увеличения доли специальных упражнений по развитию и совершенствованию гибкости.

Основным критерием оценки гибкости является наибольшая амплитуда движений, которая может быть достигнута испытуемым. Амплитуду движений измеряют в угловых градусах или в линейных мерах, используя аппаратуру или педагогические тесты. Для оценки подвижности различных суставов нами были использованы простейшие контрольные упражнения. Наиболее часто гибкость оценивается по способности к выполнению наклона туловища вперед без сгибания ног в коленных суставах, при этом измеряется расстояние между кончиками пальцев выпрямленных рук и опорной поверхностью. Выбор данного упражнения связан с тем, что гибкость позвоночника и подвижность в тазобедренных суставах имеют наиболее важное значение для репродуктивной функции девушек – будущих мам и ее можно легко измерить с помощью обычной линейки. В большинстве других контрольных упражнений подвижность определяется по предельным углам сгибания или разгибания сочленяющихся сегментов тела.

В эксперименте по формированию двигательной деятельности, а именно гибкости, принимали участие только девушки – студентки СМГ СибГТУ. Применялся комплекс активных и пассивных динамических упражнений на растягивание во время общей разминки и в заключительной части урока.

В результате проведенного исследования было выявлено, что гибкость лучезапястного сустава девушек увеличилась к концу года на 100, подвижность в плечевом суставе девушек – на 150, подвижность в тазобедренном суставе при наклоне вперед на – 7 см, при разведении ног в сторону – на 100, в голеностопном суставе на конец года также произошли изменения в лучшую сторону, подвижность суставов девушек увеличилась на 70.

Таким образом, развитие и совершенствование гибкости как физического качества способствует формированию двигательной деятельности студентов СМГ вуза в процессе здоровьесберегающего образования в вузе с учетом медико-биологических основ организма.

Сделаем выводы.

Работа над гибкостью требует серьезного отношения, поскольку сбалансированы должны быть и нагрузки, и направления (вперед-назад, внутрь-наружу и т. д.), и соотношение упражнений, направленных на разработку подвижности суставов и улучшение эластичности связок.

Упражнения на гибкость не используются для формирования осанки. В отдельных случаях они могут применяться для ее коррекции. Как правило, упражнения на гибкость начинаются и заканчиваются вытягиванием.

Завершающее вытягивание всего тела позволяет выровнять позвоночник в естественное положение и скомпенсировать остаточный эффект после прогибов и наклонов.

Часто путают такие свойства, как мягкость и гибкость. Мягкость и гибкость – разные понятия, одно не подразумевает другое. Работа над гибкостью требует умения, расслабив одну группу мышц, жестко и стабильно держать другие. На-

пример, наклоны к ноге с вялой изогнутой спиной могут иметь негативные последствия для спины. Работа над подвижностью суставов и вытягиванием связок должна быть сбалансирована, иначе легко получить разболтанные суставы с одной стороны, и утратить естественность движений – с другой.

При развитии определенных специфических навыков из этих правил возможны исключения. Очень часто упражнения на гибкость используются для восстановления после тяжелых физических нагрузок или после травм. Но это тема для отдельной статьи. Здесь же мы затронули лишь основные правила и принципы целенаправленного развития и совершенствования гибкости как физического качества в биопедагогическом процессе физического воспитания в специальной медицинской группе. Такая форма активного использования средств физической культуры в процессе здоровьесберегающего образования позволяет студентам СМГ сохранять и укреплять собственное здоровье.

Все вышеперечисленное дополняет теорию и методику физического воспитания, может использоваться при составлении комплексов по развитию гибкости на уроках по физическому воспитанию в вузах, в лекционных курсах для студентов физкультурных вузов, а также на факультетах повышения квалификации (ФПК) для специалистов и преподавателей физического воспитания и инструкторов ЛФК.

Библиографический список

1. Алисов Н.Я. Исследование гибкости: учеб. пособие. Л., 1971. 374 с.
2. Боген М.М. Обучение двигательным действиям. М.: ФиС, 1985. 192 с.
3. Власенко С.Н. Гибкость – важный фактор здоровья: учеб. пособие. М., 1992. 124 с.
4. Завьялов А.И., Миндиашвили Д.Г. Биопедагогика или спортивная тренировка. Красноярск: МП «Полис», 1992. 64 с.
5. Платонов В.Н., Булатов М.М. Гибкость спортсмена и методика её совершенствования. Киев, 1992. 235 с.
6. Сермин Б. Спортсменам о воспитании гибкости. М., 1970. 321 с.

ПРОБЛЕМЫ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БОРЦОВ

Спортивная борьба, приемы борьбы, двигательные задачи, спортивная тренировка, педагогический эксперимент.

Исторически сложилось так, что на чемпионатах мира по борьбе почти всегда побеждали наиболее технически оснащенные борцы, владеющие наиболее эффективными приемами борьбы, которые они демонстрировали блестяще [Антология вольной борьбы, 2010]. Правда, не всегда судьи были объективны. Так, на Олимпийских играх в Сиднее (2000), самый техничный борец мира остался без медали: судьи «отобрали» у Бувайсара Сайтиева (Красноярск) в борьбе с американцем не менее трех баллов [Антология вольной борьбы, 2007]. И все же техника борьбы играет решающую роль в достижении победы в любых борцовских турнирах.

Под техникой спортивной борьбы понимаются способы выполнения действий, используемых в поединке с целью достижения победы, хотя направленность этих действий в конкретной ситуации бывает различной (атака, защита, создание активного фона или промежуточных действий). Основа техники движений – это совокупность тех звеньев и черт структуры движений, которые, безусловно, необходимы для решения двигательной задачи определенным способом (порядок проявления мышечных сил, основные моменты согласования движений в пространстве и во времени и т. д.). Выпадение или нарушение хотя бы одного элемента или соотношения в данной совокупности делает невозможным само решение двигательной задачи. Главное звено (или звенья) техники движений – это наиболее важная часть данного способа выполнения двигательной задачи [Попов и др., 2000].

Одним из основных показателей технического мастерства является соответствие навыков и умений задачам и реальным условиям спортивной борьбы [Совершенствование..., 1967].

Между тем теория и практика показали, что при утомлении у спортсмена в первую очередь дискоординируется структура мышечных напряжений в «скоростных» двигательных актах, требующих большой точности в сочетании с отчетливо выраженным заключительным усилием, нарушаются взаимосвязи в системе двигательных навыков, стереотипия нервных процессов [Греко-римская борьба, 2004].

В настоящей работе представлены результаты научного поиска по совершенствованию учебно-тренировочного процесса начинающих борцов в течение 8 лет, с 2002 по 2009 гг. В эксперименте приняли участие 653 человека. В интервьюировании приняло участие 100 борцов греко-римского стиля в возрасте от 18 до 29 лет, в числе которых кандидатов в мастера спорта – 59, мастеров спорта – 33, мастеров спорта международного класса – 8. Проанализировано 167 тренировочных (334 спортсмена) схваток и 92 соревновательные (184 спортсмена), в том числе 54 схватки анализировались по видеозаписям различных соревнований. В основном педагогическом эксперименте участвовали 35 начинающих

спортсменов 13–15 лет (в контрольной группе – 20 мальчиков-подростков, а в экспериментальной – 15).

Одна из главных задач тренировочного процесса – это извечный вопрос: чему и как учить? Для того чтобы ответить на первую часть вопроса: чему учить начинающих борцов для их дальнейшей спортивной карьеры, мы провели опрос 100 борцов различной квалификации. В результате опроса выявили следующее.

1. Результаты опроса 100 опытных борцов о состоянии современной борьбы свидетельствуют о том, что каждый борец должен владеть коронным приемом. Высокое техническое мастерство борца при осуществлении этого приема характеризуется большой вариативностью действий в предварительной фазе проведения приема (что позволяет ему успешно преодолеть сбивающие факторы) и завершением приема стабильной заключительной фазой. Такая устойчивость приема против сбивающих факторов делает его для данного борца «коронным».

2. Основными коронными приемами являются переворот накатом (78 борцов) и переворот обратным захватом туловища (11 борцов). 6 спортсменов утверждают, что их любимый прием – бросок прогибом захватом за туловище сзади как в стойке, так и в партере, у 4-х борцов их главным оружием во время схватки является переворот рычагом, 38 спортсменов считают, что они владеют двумя коронными приемами, 4 борца считают переворот или бросок обратным захватом туловища своим вторым коронным приемом, у 3-х борцов – бросок задним захватом туловища, для 2-х переворот «ключом» является вторым коронным приемом, 2 спортсмена уверяют, что борьба в «кресте» является их вторым грозным оружием. И лишь 1 борец говорит, что для него любимый прием – бросок через спину.

Это удивительный результат. Ведь бросок через спину – один из ведущих приемов борьбы прошлого столетия. С помощью этого приема российские и советские борцы достигали высочайших результатов. Однако в настоящее время правила соревнований не способствуют возможностям использовать бросок через спину как эффективный прием.

3. Выявлена низкая эффективность любимых приемов, не отвечающих требованиям коронного. 72 спортсмена сознают, что их любимый, или основной, прием далек от совершенства и часто подводит – или не получается, или даже приводит к поражению. 17 борцов сознаются, что уровень подготовленности любимого приема низкий и, только 11 борцов уверяют, что выполнение их коронного приема находится на высоком уровне. Большинство (64 борца) говорят, что им не удастся провести свой коронный прием в каждой схватке, 36 спортсменов уверяют, что они проводят свой коронный прием в каждой схватке, но это не всегда приносит им победу. Таким образом, надежность любимого, или коронного, приема составляет только 11 %.

4. «Обоюдный крестовой захват туловища» является одним из самых распространенных положений в греко-римской борьбе. В процессе динамики правил соревнований по борьбе было введено это положение в конце периода схватки при ничейном исходе. При выполнении приемов из крестового захвата туловища 29 спортсменов получали травмы различной тяжести, незначительно и редко травмировались 64 спортсмена и 9 спортсменов – никогда. Причину травм 27 человек объясняли неправильной страховкой, а 73 – неправильным выполнением приема. Наиболее часто применяются с крестового захвата туловища броски прогибом (79 %), броски через спину (17 %) и броски вращением (4 %).

5. Установлено, что к наиболее зрелищным приемам в греко-римской борьбе большинство респондентов относят броски прогибом (62 спортсмена) и броски обратным захватом туловища (38 спортсменов). Ни один из опрошенных не отнес «переворот накатом» к зрелищным, в то время как по эффективности «переворот накатом» набрал 36 % – большинство. На втором месте по эффективности перевод в партер рывком за руку (19 сторонников). Не уступают переводу в партер рывком за руку броски прогибом (18 сторонников). Затем идут броски вращением «вертушки» (14) и броски обратным захватом туловища (13).

6. Процент успешного проведения «переворота накатом» борцами в схватках колеблется от 50 до 75 %, в то время как процент успешной защиты от «наката» приходится на 25–50 % случаев. 72 спортсмена при борьбе в партере пользуются только переворотом накатам и утверждают, что это надежнее. Из всех разновидностей «переворота накатом» подавляющее число опрошенных пользуется лишь одним – «переворотом накатом с захватом туловища». Отсюда следует, что переворот накатом – грозное оружие.

7. Большинство (78 %) спортсменов не используют бросок вращением никогда. Однако этих приемов было выполнено на соревнованиях наибольшее количество. На Всероссийском турнире памяти Б.К. Чернышева в 2003 г. было выполнено больше «вертушек», чем в 2005 г. Броски вращением занимают 4 место среди использования всех приемов, причем количество выигранных технических баллов при выполнении «вертушки» составило 19, а проиграно всего 2 балла, что говорит о высокой надежности этого приема. При правильном и жестком захвате бросок вращением является идеальным приемом для одержания победы, и этому приему тяжело противостоять.

Таблица

Результаты поединков борцов между экспериментальной и контрольной группами в конце эксперимента

ГРУППЫ	Кол-во поединков	Сумма баллов	Среднее значение	Достоверность различий
Экспериментальная	20	64.5	3,23±0,37	P< 0,05
Контрольная	20	39	1,95±0,37	

Таким образом, было выявлено, что в рамках современных правил можно эффективно применять в стойке «переводы в партер рывком за руку», «броски прогибом захватом за туловище спереди или сзади», «броски вращением "вертушки"». Борьба в «обоюдном крестовом захвате туловища» является обязательным атрибутом каждой схватки при борьбе в стойке. При борьбе в партере применяются «перевороты накатом», «перевороты или броски обратным захватом туловища», «броски прогибом захватом за туловище сзади».

Надежность любимого или, коронного, приема составляет всего 11 %. Обращает на себя внимание повышенная травматичность при выполнении приемов из крестового захвата туловища. Причину травм 27 человек объясняли неправильной страховкой, а 73 – неправильным выполнением приема.

Опираясь на проведенные исследования, мы в программе обучения для начинающих борцов ограничили количество технических действий (в стойке: «переводы в партер рывком за руку», «броски прогибом захватом за туловище спереди или сзади», «броски вращением "вертушки"», в партере: «перевороты накатом»,

«перевороты или броски обратным захватом туловища», «броски прогибом захватом за туловище сзади»), вопреки существующему мнению о том, что на начальной стадии обучения рекомендуется давать приемы в большом количестве по всему объему арсенала приемов. Объясняется это просто. Якобы «новичок» сам разберется, какой прием ему больше «понравится». Получается что «дилетант» (а это в данном случае неизбежно) сам должен выбрать себе путь дальнейшего совершенствования. Тогда роль тренера значительно принижается, а это приводит к потере времени в отработке понравившегося приема, не всегда, к сожалению, эффективного.

Наша концепция: раз выявлены на практике эффективные приемы борьбы в соответствии с существующими правилами, значит, им и надо обучать.

Второе важное положение – бесспорно, но необходимы приемы реализации: каждое техническое действие или прием борьбы должны детально изучаться с первых уроков на уровне понимания перемещений в пространстве и во времени с наиболее точной правильностью изучения и совершенствования элементов техники.

Третье положение: нужно не только изучать действие приемов поэтапно, но и детально вникать в правильность расположения частей тела (головы, рук, таза, ног) при изучении, обучающийся должен четко понимать, как должны взаимодействовать между собой части тела борца.

Четвертое: в момент выполнения элементов действия на ковре, каждое телодвижение в изучаемом приеме должно обязательно сопрягаться с подводящими упражнениями для тех мышц, которые активно участвуют в конкретном действии спортсмена, что должно отличать в будущем телосложение атлета-борца от спортсменов других видов спорта. В этом случае «мышцы-пришельцы», не принимающие участие в движениях при борьбе, не будут мешать при выполнении приема.

Все эти положения неизбежно изучаются в группе, и борцы, детально изучая каждое телодвижение, располагаются на ковре колоннами и шеренгами в шахматном порядке, где спортсмены не только видят и слышат объяснения и демонстрацию действий тренером, но и наблюдают, как правильно выполняют действие другие. После детального изучения тех или иных приемов борьбы, понимая и осознавая, как должны взаимодействовать различные части тела между собой, спортсмен может изучать и отрабатывать прием поэтапно, в целом под четким контролем тренера. Будущий борец с первых шагов должен правильно изучать элементарные действия приемов борьбы, иначе впоследствии их трудно будет переучивать и совершенствовать.

Метод соревновательных поединков использовался нами при подведении итогов учебно-тренировочного педагогического эксперимента. Поединки проводились на квалификационных соревнованиях в данной возрастной группе с приглашением всех борцов Красноярска и его окрестностей. В соревнованиях участвовали начинающие борцы со стажем тренировок не менее года, включая борцов контрольной и экспериментальной групп по круговой системе. Для анализа взяли только 20 поединков между борцами контрольной и экспериментальной групп.

При анализе учитывали качество победы: победа на туше – 6 баллов, проигравший – 0 баллов; победа с явным преимуществом в первых двух раундах (2:0) – 5 баллов, проигравший – 0,5 балла; победа по баллам в первых двух раун-

дах (2:0) – 4 балла, проигравший – 1 балл; победа в трех раундах (2:1) – 3 балла, проигравший – 1,5 балла.

Таким образом, педагогический эксперимент по формированию спортивного мастерства юных борцов греко-римского стиля на основе использования «слабых» спарринг-партнеров показал высокую эффективность. В экспериментальной группе достоверно увеличились все исследуемые показатели физической подготовленности, усвоение изучаемого материала в экспериментальной группе достоверно выше, чем в контрольной, и результаты поединков борцов между экспериментальной и контрольной группами в конце эксперимента также оказались достоверно выше, чем в контрольной группе.

Библиографический список

1. Антология вольной борьбы. Даты, события, имена / авт.-сост. Д.Г. Миндиашвили др.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007. Вып. 1. 244 с.
2. Антология вольной борьбы. Даты, события, имена / авт.-сост. Д.Г. Миндиашвили др.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. Вып. 2. 368 с.
3. Греко-римская борьба: учебник для СДЮШОР, спорт. ф-тов пед. ин-тов, техникумов физ. культуры и училищ олимпийского резерва / под общ. ред. Ю.А. Шулики. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 800 с. (Образовательные технологии в массовом и олимпийском спорте).
4. Попов Г.И., Резинкин В.В., Акопян А.О. Сопряженная техническая и физическая подготовка в спортивных единоборствах // Теория и практика физической культуры. 2000. № 7. С. 42–45.
5. Совершенствование технического мастерства спортсменов: педагогические проблемы управления / под ред. В.М. Дьячкова. М.: Физкультура и спорт, 1967. 184 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

Безопасность жизнедеятельности, компоненты безопасности жизнедеятельности: знаниевый аспект (осведомленность), деятельностный аспект (личный опыт и личная позиция), нравственный аспект (сформированность определенных личностных качеств).

На протяжении веков в системе образования вырабатывались правила безопасности жизнедеятельности учащихся, следуя которым, в процессе обучения и воспитания они могли бы с наибольшей эффективностью поддерживать свое здоровье и работоспособность, обеспечивающие успешность их социализации. Тем не менее в ряде исследований (Е.В. Бондаревской, Д.Ж. Марковича, Н.В. Смирнова и др.) подчеркивается неподготовленность подрастающего поколения к современным условиям образа жизни и деятельности, с чем сталкивается прежде всего современный школьник [Бондаревская, 2007].

Реальное образование школьников долгое время в области безопасности жизнедеятельности осуществляется и отвечает таким требованиям, как «знаю безопасность жизнедеятельности», «контролирую безопасность жизнедеятельности», «создаю безопасность жизнедеятельности», тогда как современному обществу и человеку необходим критерий «готовность к безопасности жизнедеятельности» как личностное новообразование. В связи с этим одной из ведущих задач развития современной школы является формирование готовности к безопасности жизнедеятельности школьников, в том числе и младших, поскольку они переживают наиболее сложный период жизни.

Готовность к безопасности жизнедеятельности мы понимаем как умение действовать в специфических обстоятельствах и условиях, нестандартных ситуациях, а также способность быстро реагировать, принимать решения, продумывать действия, проявлять дисциплинированность и другие нравственные качества во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми.

Для определения ведущих структурных компонентов готовности к безопасности жизнедеятельности мы учитывали оценку компетентных судей. Мы предложили учителям начальных классов (15 человек) школ № 85 и 2 г. Красноярска выделить среди компонентов готовности к безопасности жизнедеятельности наиболее ведущие и определяющие ее сущность. В результате анализа данных мы разделили выделенные компоненты готовности на три аспекта (группы):

- знаниевый аспект (осведомленность в сфере безопасности жизнедеятельности, осознание необходимости готовности к безопасности жизнедеятельности);
- деятельностный аспект (личный опыт и личная позиция в сфере обеспечения безопасности жизнедеятельности);
- нравственный (сформированность определенного набора личностных качеств: сознательная дисциплинированность, ответственность, самостоятельность, организованность в работе, инициативность).

В процессе определения первоначального уровня сформированности готовности к безопасности жизнедеятельности было обследовано 306 младших школьников 1–4 классов школ № 85 и 2 г. Красноярска. Анализ сформированности готовности к безопасности жизнедеятельности учащихся позволил определить и охарактеризовать ее уровни (высокий, средний, низкий).

Высокий уровень предполагает, что младшие школьники прилагают много усилий к самосовершенствованию в рамках контроля и анализа при выборе приемов и средств в обеспечении безопасности жизнедеятельности; стремятся к саморегуляции собственного поведения и регуляции поведения других, они принимают мнение старших и сверстников в обеспечении безопасности жизнедеятельности; обладают прочными и устойчивыми знаниями и осознают общественную значимость массовых мероприятий по тренировке навыков обеспечения безопасности жизнедеятельности; отличаются сознательной организованностью, дисциплинированностью и др. нравственными качествами в процессе обучения и внеклассной деятельности в вопросах изучения основ безопасности жизнедеятельности.

Для школьников со средним уровнем характерно осознание значимости самосовершенствования в выборе приемов и средств в обеспечении безопасности жизнедеятельности; они выслушивают мнения и требования старших и сверстников в обеспечении безопасности жизнедеятельности, но не всегда принимают как руководство к действию, ориентируются на внешний контроль; в массовых мероприятиях по тренировке навыков обеспечения безопасности жизнедеятельности участвуют по требованию взрослых, при этом могут демонстрировать либо протест, либо равнодушие; иногда у детей могут наблюдаться неорганизованность и безответственность в поведении в образовательном пространстве в процессе обучения и внеклассной деятельности в вопросах изучения основ безопасности жизнедеятельности.

Для низкого уровня характерно отсутствие интереса к выбору приемов и средств обеспечения безопасности жизнедеятельности, поведение регулируется с трудом под внешними воздействиями (требованиями педагогов и сверстников), у некоторых школьников отмечается поведение, не соответствующее требованиям жизнедеятельности класса и школы; в массовых мероприятиях по тренировке навыков обеспечения безопасности жизнедеятельности участвуют только по требованию взрослых, при этом демонстрируют отстраненное и даже негативное отношение к происходящему; школьники имеют скудные представления в области обеспечения безопасности жизнедеятельности, у детей отмечаются ярко выраженная неорганизованность и безответственность в создании образовательного пространства в процессе обучения и внеклассной деятельности в вопросах изучения основ безопасности жизнедеятельности.

В ходе исследования нами были выделены контрольная и экспериментальная группы школьников (в количестве 54 человек). Результаты констатирующего «среза» уровня готовности к безопасности жизнедеятельности младших школьников свидетельствуют, что у подавляющего большинства школьников как в контрольной, так и в экспериментальной группе низкий уровень сформированности данной готовности.

Решая данную проблему формирования готовности к безопасности жизнедеятельности младших школьников, изучая теоретические и практические исследования (Л. Акимова, Н.Т. Брыкина, О.Е. Жиренко, Л.П. Барылкина, Н.Е. Щур-

кова и др.), мы определили педагогические условия более эффективного формирования данной готовности: 1) модульный курс «Я и безопасный мир» и 2) практикум «Полигон безопасности жизнедеятельности» [Барыкина и др., 2004; Щурова, 2000].

Модульный курс «Я и безопасный мир» направлен на формирование знаниевого аспекта готовности к безопасности жизнедеятельности и степени понимания данного явления, осознание необходимости готовить себя к безопасной жизнедеятельности, формирование мотивационной и личностной позиции. «Полигон безопасности жизнедеятельности» обеспечивает формирование деятельностного и нравственного аспектов готовности к безопасности жизнедеятельности через практическую подготовку школьников, формирование их умений и навыков, личностных качеств на основе полученных ранее знаний и способности прочному закреплению мотивов деятельности и личной позиции.

Программа модульного курса состоит из следующих направлений, представленных в тематическом планировании: «Человек и опасность», «Человек и другие», «Человек и окружающий мир». Содержание программы было дополнено материалами, которые учитывали специфику школьной окружающей среды. Мы выстраивали содержание курса, исходя из сущности понятий «безопасность жизнедеятельности», «готовность к безопасности жизнедеятельности», основных компонентов, требований комплексного подхода в ее формировании с учетом выделенных условий. Содержание учебного модульного курса было направлено на:

- изучение художественных и научно-публицистических текстов, отражающих основы безопасности жизнедеятельности на территории малой родины;
- развитие обучающих форм деятельности младших школьников (экскурсии, проектно-исследовательская деятельность), позволяющих формировать осознанное отношение к собственной безопасности жизнедеятельности в реальных условиях, определенные нравственные качества;
- включение в разделы учебных занятий дидактических игр и выполнение упражнений, предполагающих самостоятельную деятельность школьников и домашнего задания, позволяющих закреплять полученные теоретические знания и нравственные качества в сфере безопасности жизнедеятельности;
- подбор материалов для творческих работ младших школьников, направленных на обогащение личного опыта в окружающем их пространстве, приемы и способы обеспечения безопасности жизнедеятельности в нем.

В процессе реализации модульного курса мы проводили диагностические «срезы» уровня готовности младших школьников. Положительные результаты теоретической подготовки подтверждаются ответами учеников, свидетельствовавшими об эффективности проделанной работы. Так, учащиеся стали положительно говорить о влиянии курса: «я узнал много нового», «научился, как себя вести в трудных ситуациях», «стал более уверенным и ответственным в ситуациях»; об осознании значимости отдельных нравственных качеств, навыков и тактик поведения в кризисных ситуациях; о понимании взаимосвязи выбора приемов и средств поведения человека с эффективностью обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Данный (модульный курс), на наш взгляд, способствует эффективности сформированности знаниевого аспекта готовности к безопасности жизнедеятельности младших школьников на фоне позитивного межличностного взаимодействия ребенка с окружающими его взрослыми и сверстниками, объектами и предметами.

Качественного результата можно достичь только при сочетании учебной и внеучебной деятельности младших школьников. Помимо теоретических занятий с детьми, было необходимо общение с ними в более или менее свободной обстановке, что помогало сблизиться и установить хорошие отношения. Практикум «Полигон безопасности жизнедеятельности» – это особое пространство, где у младших школьников есть возможность с учетом своих интересов и способностей формировать умения безопасного поведения на основе полученных теоретических знаний.

«Полигон безопасной жизнедеятельности» организуется следующим образом. На большом пространстве (спортивное поле школы) ставят несколько пунктов (станций), где осуществляется тренинг учащихся: 1) безопасность поведения в помещении (дом, класс, школа); 2) безопасность поведения в транспорте (водный, железнодорожный, сухопутный); 3) безопасность поведения на дороге; 4) безопасность поведения на воде; 5) безопасность поведения в лесу; 6) безопасность поведения в общественных местах (музей, парк, остановка автобуса); 7) безопасность поведения в отношениях и общении с людьми (встреча с группой, в которой были ровесники, старшие школьники, взрослые, люди пожилого возраста).

На каждой «станции» «полигона» в ходе практического тренинга обращалось внимание на формирование одного из компонентов готовности безопасности жизнедеятельности младших школьников – общий кругозор или отношение школьника к ситуации, или личный опыт в сфере обеспечения безопасности жизнедеятельности, или личностные нравственные качества (сознательная дисциплинированность, инициативность, ответственность, общественная направленность, заинтересованность, самостоятельность, организованность в работе).

По окончании опытно-экспериментальной работы нами была проведена диагностика уровней сформированности готовности к безопасности жизнедеятельности учащихся контрольной и экспериментальной групп. Мы получили следующие данные: в экспериментальной группе – на высоком уровне – 46,2 % школьников, на среднем уровне – 41,1 %, на низком уровне – 12,7 %; в контрольной группе – соответственно 17,4, 31,5, 51,1 %.

Сравнивая результаты уровней сформированности готовности к безопасности жизнедеятельности младших школьников констатирующего и формирующего «срезов», можно отметить, что учащиеся экспериментальной группы, благодаря включенности в процесс, основанный на отмеченных выше педагогических условиях, показали более высокие результаты по сравнению с учащимися контрольной группы, т. к. они были включены в осуществляемый в школе учебно-воспитательный процесс, протекающий в обычных условиях.

Следует подчеркнуть, что у учащихся экспериментальной группы уровень сформированности готовности к безопасности жизнедеятельности повысился по всем компонентам значительно, причем самый высокий уровень наблюдался по первому компоненту (осведомленность о готовности к безопасности жизнедеятельности), второму (осознание необходимости готовности к безопасности жизнедеятельности) и девятому (самостоятельность).

Средний уровень выявлен по третьему компоненту (личный опыт в сфере безопасности жизнедеятельности), седьмому (организованность в деятельности в рамках безопасности жизнедеятельности) и восьмому (инициативность в выборе приемов и средств в обеспечении безопасности жизнедеятельности).

Наименее сформированными (на низком уровне) оказались четвертый (личная позиция при выборе приемов и средств обеспечения безопасности жизнедеятельности), пятый (ответственность при проявлении готовности к безопасности жизнедеятельности) и шестой компоненты (сознательная дисциплинированность при проявлении готовности к безопасности жизнедеятельности).

У учащихся контрольной группы рост по всем компонентам готовности наблюдается незначительный.

Сравнительный анализ позволяет сделать вывод об эффективности проведенной опытно-экспериментальной работы по формированию готовности к безопасности жизнедеятельности у младших школьников на основе выдвинутых педагогических условий. Об этом свидетельствует количество учащихся экспериментальной группы, находящихся на высоком и среднем уровнях сформированности готовности (87 % учащихся). Слабая сформированность данной готовности у учащихся контрольной группы (на высоком и среднем уровнях – 48,9 %) свидетельствует о том, что существующий учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе не направлен специально на формирование данной готовности у младших школьников.

Таким образом, большинство учащихся экспериментальной группы проявляют себя в окружающей их образовательной среде, сопряженной с опасностями, различными угрозами и нестандартными ситуациями, уверенно и самостоятельно демонстрируют активность и любознательность в изучении информации в сфере безопасности жизнедеятельности, осознанно действуют в выборе приемов и средств обеспечения безопасности жизнедеятельности. Это дает учащимся, оканчивающим начальную школу, возможность проявлять более реальное и осмысленное, безопасное поведение, сопровождающееся не только обоснованными решениями, но и действиями, несущими безопасность самим школьникам и окружающим их людям, что свидетельствует о более глубокой и содержательной подготовке младших школьников к жизни и деятельности в условиях образовательного пространства современной начальной школы.

Учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе может быть построен с учетом проведенного исследования по формированию готовности младших школьников к безопасности жизнедеятельности, что будет способствовать большей эффективности воспитания младших школьников и подготовке их к образованию в средней школе.

Библиографический список

1. Акимова Л. Методические аспекты внеурочной деятельности учителя ОБЖ // Основы безопасности жизни. 2009. № 11. С. 22–29.
2. Бондаревская Е.В. Антикризисная направленность современного воспитания // Педагогика. 2007. № 3. С. 3–14.
3. Брыкина Н.Т., Жиренко О.Е., Барылкина Л.П. Нестандартные и интегрированные уроки по курсу «Окружающий мир»: 1–4 класс. М.: ВАКО, 2004. 320 с.
4. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М.: Педагогическое общество, 2000. 128 с.

ДИАГНОСТИКА СТАРТОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ КАК ВХОДНОЙ ЭТАП МОНИТОРИНГА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Компетенция, компетентностная модель, мониторинг, диагностика, учебно-познавательная деятельность студентов, стартовые возможности студентов, анкеты-мониторы.

В настоящее время высшая школа переходит на новые образовательные стандарты, ориентированные на компетентностный формат. Главными целевыми установками в реализации ФГОС ВПО третьего поколения являются компетенции, формируемые у учащихся в процессе обучения; при этом под термином «компетенция» понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Для полноценной реализации компетентностной парадигмы, лежащей в основе ФГОС ВПО третьего поколения, необходимы пересмотр и обновление всех компонентов образовательного процесса, что потребует от вузов введения ряда инноваций в организацию образовательного процесса.

В настоящее время актуальным остается вопрос о разработке оценочных, диагностических средств, соответствующих требованиям новых ФГОС, с помощью которых можно было бы диагностировать не только усвоенные студентом знания, умения и навыки, но и уровень сформированности определенных компетенций.

Таким образом, в теории и практике высшего профессионального образования назрел ряд противоречий между: с одной стороны, все возрастающими требованиями к качественной подготовке специалистов, компетентных в своей области, продиктованными новыми ФГОС ВПО, с другой – фактическим уровнем образования и развития выпускников образовательных учреждений, а также отсутствием адекватного инструментария, позволяющего осуществлять непрерывный контроль не только за качеством образовательной подготовки будущего специалиста, но и за развитием и становлением профессиональных компетенций, личностных качеств, обеспечивающих успешное функционирование специалиста в профессиональной среде.

Выделенные противоречия обозначили научную проблему, которая заключается в создании научно обоснованной системы всесторонней диагностики и оценки результатов учебно-познавательной деятельности студентов (УПДС), ориентированной на компетентностную модель будущего специалиста.

Компетенции – основные результаты образования – проявляются и формируются в результате УПДС, процесс их формирования необходимо отслеживать в течение всего процесса подготовки будущего специалиста в вузе. В связи с этим особую значимость приобретает мониторинг качества учебно-познавательной деятельности студентов.

В большинстве вузов на сегодняшний день реализуются следующие традиционные виды оценки результатов УПДС, в основном нацеленные на определение качества знаниевой подготовки обучаемых: 1) итоговые и поэтапные испыта-

ния в виде экзаменов и зачетов по установленным дисциплинам учебного плана; 2) защиты итоговых и поэтапных комплексных квалификационно-образовательных работ (курсовых, выпускных квалификационных, конкурсных и т. п.).

На наш взгляд, с позиций компетентностного подхода объектом мониторинга должны стать не только учебные достижения студентов, предметные знания и умения, но и основные составляющие компетенций, формирование которых осуществляется в процессе УПДС.

Поэтому в современном вузе необходима система мониторинга УПДС, сочетающая традиционные и инновационные формы контроля знаний; оценочные средства, моделирующие будущую профессиональную деятельность, диагностику профессиональной компетентности.

В настоящее время мы работаем над проблемой сознания научно обоснованной системы мониторинга учебно-познавательной деятельности студентов – будущих учителей математики (УПДСМ) и реализацией этой системы в образовательном процессе. Основные теоретические результаты нашего исследования опубликованы в статьях [Сёмина, 2010; 2009].

С 2009 г. нами осуществляется опытно-экспериментальная работа по реализации разработанной системы мониторинга УПДСМ на факультете математики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева. Всего исследованием было охвачено более ста первокурсников.

Цель настоящей статьи – описание результатов реализации входного этапа мониторинга УПДСМ – диагностики стартовых возможностей студентов-первокурсников в условиях реализации компетентностного подхода.

Диагностика стартовых возможностей студентов направлена на выявление сильных и слабых сторон в подготовке первокурсников, познавательных ресурсов каждого студента, необходимых для развития и формирования определенных компетенций. Задачи диагностики: 1) анализ психологических особенностей студентов; 2) определение мотивов поступления в вуз; 3) оценка уровня предметной подготовки студентов; 4) определение уровня сформированности некоторых умений – компонентов ключевых (надпредметных) компетенций студентов.

Для выявления психологических особенностей личности студентов-первокурсников мы используем опросники Р. Кеттела (16-PF) [Карелин, 2007, с. 53] и А.А. Реана [Реан, 2006, с. 40]. Ориентируясь на компетентностную модель выпускника, диагностируем те личностные качества студентов, которые значимы для будущей профессиональной деятельности учителя, и выявляем отношение студентов к этим качествам. Так, опросник Р. Кеттела позволяет определить общий уровень интеллекта, уровень развития воображения, эмоциональную устойчивость, степень тревожности, наличие внутренних напряжений, уровень развития самоконтроля, степень социальной нормированности и организованности, открытость, замкнутость, отношение к людям, степень доминирования – подчиненности, зависимость от группы, динамичность и т. д. С помощью опросника А.А. Реана диагностируются мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач. Последние в равной степени могут стать мотивацией к учебной деятельности.

Для выявления мотивов поступления в педагогический вуз было проведено анкетирование, по результатам которого выяснилось – около 47 % первокурсников поступили в педагогический вуз, потому что хотят получить профессию учителя математики. Однако достаточно много респондентов указали в качестве

причины поступления: необходимость получения высшего образования (25 % опрошенных) или низкий вступительный конкурс (16 % опрошенных).

В связи с достаточно низким уровнем мотивации поступления в педагогический вуз, на наш взгляд, необходимо осуществлять комплекс мероприятий, проводимых как в рамках учебной работы, так и во внеучебное время, направленных на формирование позитивного отношения студентов к профессии учителя. Так, например, на наш взгляд, целесообразно включение студентов младших курсов в будущую профессиональную деятельность посредством использования учебно-педагогических ситуаций.

Для оценки уровня предметной подготовки студентов-первокурсников мы проводим входное тестирование по школьному курсу математики, результаты которого сопоставляются с результатами ЕГЭ. В последние годы отмечается достаточно низкий уровень математической подготовки выпускников школ. Особенно это относится к знаниям и умениям в области геометрии. Для решения этой проблемы нами был разработан и апробирован компенсационный курс по основным темам школьного курса планиметрии и стереометрии, ориентированный на ликвидацию пробелов в геометрической подготовке студентов-первокурсников.

Как уже было сказано выше, для формирования профессиональных компетенций будущего учителя в процессе УПДС основой является не только предметная составляющая подготовки первокурсников, но и определенные компетенции, сформированные в школе. Поэтому, на наш взгляд, необходимо осуществлять проведение «входной» оценки уровня сформированности ключевых компетенций студентов первого курса.

Остановимся более подробно на описании результатов диагностики уровня сформированности некоторых ключевых компетенций первокурсников.

Анализ ключевых образовательных компетенций, предложенных А.В. Хуторским [Хуторской, 2003], позволил нам выделить оптимальный набор компетенций, которыми должен обладать на определенном уровне первокурсник, достаточных для дальнейшей их адаптации и успешного обучения в вузе: организационная, коммуникативная, информационная, исследовательская компетенции, компетенция учения.

На основе выделенного перечня ключевых образовательных компетенций нами был разработан план диагностики ключевых компетенций первокурсников, который представлен в табл. 1.

Приведенный список отражает далеко не весь перечень компетенций, которыми должен владеть студент. Однако такой минимальный набор компетенций первокурсника, на наш взгляд, оптимален для входного этапа мониторинга.

Для выявления уровня сформированности ключевых компетенций у студентов-первокурсников были использованы анкеты-мониторы. По каждой ключевой компетенции нами были выделены основные умения, и для оценки их сформированности разработана серия кратких утверждений, для каждого из которых студент должен был выбрать один из предложенных вариантов ответов. Таким образом, была проведена диагностика на основе самооценки студентов. При этом, исходя из соображений целесообразности, утверждения в анкете располагались не по уровням, а по смысловым блокам.

**План диагностики ключевых компетенций студентов первого курса
математического факультета педагогического университета**

№ п/п	Предмет диагностики	Цель диагностики	Методы диагностики
1	Организационная компетенция	Выявление уровня сформированности учебно-организационных умений и способов деятельности, обеспечивающих планирование, организацию, контроль, анализ и регулирование собственной учебной и внеучебной деятельности	Анкеты-мониторы
2	Компетенция учения	Выявление уровня сформированности учебно-логических умений и способов деятельности, навыков управления информацией, умения находить и анализировать информацию из различных источников, аналитическая компетенция, способность применять знания на практике	Анкеты-мониторы
3	Коммуникативная компетенция	Выявление уровня сформированности учебно-коммуникативных умений и способов деятельности, обеспечивающих организацию общения, сотрудничества и совместной деятельности с другими участниками образовательного процесса	Анкеты-мониторы
4	Информационная компетенция	Выявление уровня сформированности учебно-информационных умений и способов деятельности, обеспечивающих поиск, переработку и использование информации для решения учебных задач	Анкеты-мониторы
5	Исследовательская компетенция	Выявление уровня сформированности умений исследовательской деятельности, умения осуществлять планирование, анализ, рефлексию, самооценку исследовательской деятельности	Анкеты-мониторы

На основе полученной в результате анкетирования информации нами был составлен общий мониторинговый лист, что позволило представить объективную картину всех показателей. Результаты проведенного анкетирования представлены в табл. 2.

**Мониторинговая карта уровня сформированности ключевых
компетенций студентов первого курса математического факультета**

Ключевые компетенции	Оценка уровня сформированности компетенций			Индекс
	положит.	отрицат.	нейтр.	
Информационная компетенция				
1) способность ориентироваться в информационном потоке:				
– умение находить и систематизировать различные источники информации по определенному критерию;	48	44	8	+0,04
– умение использовать рациональные способы получения, преобразования, систематизации и хранения информации, актуализировать ее в необходимых ситуациях интеллектуально-познавательной деятельности	57	13	30	+0,44

Продолжение табл. 2

Ключевые компетенции	Оценка уровня сформированности компетенций			Индекс
	положит.	отрицат.	нейтр.	
2) компьютерная грамотность, владение новыми информационными и мультимедийными технологиями (электронная почта, Интернет)	81	12	9	+0,69
Итого				+0,39
Коммуникативная компетенция				
1) готовность вступить в общение по познавательным, деловым, личностным мотивам	53	23	24	+0,30
2) умение слушать и слышать, сопереживание, уважение к другим и самоуважение как основа коммуникации	81	19	–	+0,62
3) знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета	69	31	–	+0,38
4) умение вступать в конструктивное общение и соблюдать его оптимальную продолжительность; умение вести цивилизованный диалог	53	47	31	+0,06
5) критическое отношение к себе и своему собеседнику, умение вовремя признать свои ошибки и свою правоту; знание конструктивных способов решения конфликта и исправления нарушенных отношений	75	25	–	+0,50
6) навыки публичного выступления и письменной речи, иноязычное общение	63	6	–	+0,57
7) опыт взаимодействия с различными людьми (по возрасту, статусу, роду деятельности)	80	20	–	+0,60
8) умение строить партнерские отношения, работать в команде, организовывать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения	50	50	–	0
Итого				+0,38
Компетенция самоорганизации и самоуправления				
1) способность к рефлексии	66	34	–	+0,32
2) способность к критике и самокритике (критическое мышление; способность формулировать критические суждения)	69	31	–	+0,38
3) способность адаптироваться в изменяющихся обстоятельствах (мобильность)	40	59	28	–0,19
4) способность брать на себя ответственность	66	6	41	+0,60
5) способность работать концентрированно и дисциплинированно	78	22	–16	
6) способность целенаправленно организовать свою работу индивидуально или в команде	44	16	1	+0,56
7) инициативность	50	50	28	+0,28
8) умение планировать: порядок своей работы (деятельности), работу во времени, расход времени деятельности	63	21	–	+0,42
9) умение реализовывать план и контролировать ход его выполнения	65	34	–	+0,31

Ключевые компетенции	Оценка уровня сформированности компетенций			Индекс
	положит.	отрицат.	нейтр.	
10) умение менять способ деятельности в зависимости от дефицита (резерва) рабочего пространства, средств деятельности и времени деятельности	66	6		+0,60
Итого				+0,33
Компетенция учения				
1) способность к анализу и синтезу (аналитические способности; аналитическая компетенция)	83	17	–	+0,66
2) способность применять знания на практике; 3) способность распознавать трудности и проблемы в знаниях и устранять (решать) их	47	53	–9	–0,06
4) способность перерабатывать растущую массу информации; навыки управления информацией; умения находить и анализировать информацию из различных источников	47	44	–	+0,03
5) гибкость мышления	35	64	–	–0,29
Итого	54	46		+0,08
Исследовательская компетенция				
1) умение ставить цель исследовательской деятельности и организовывать ее достижение	78	19	3	+0,59
2) способность осуществлять планирование, анализ, рефлексию, самооценку исследовательской деятельности	70	27	3	+0,43
3) умение задавать вопросы к фактам, отыскивать причины явлений	81	16	3	+0,65
4) владение навыками работы с различными источниками информации; самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую информацию для решения исследовательских задач	75	22	3	+0,53
5) навык ориентирования в информационных потоках; умение выделять в них главное	59	37	4	+0,22
6) умение выдвигать гипотезы; выбирать условия наблюдения или опыта; выбирать необходимые приборы и оборудование; владение измерительными навыками	22	75	3	–0,53
7) умение описывать результаты, формулировать выводы	42	55	3	–0,13
8) навык устного и письменного представления результатов своей исследовательской деятельности с использованием компьютерных средств и технологий (текстовые и графические редакторы, презентации)	57	41	2	+0,16
Итого				+0,24

В предложенных респондентам анкетах использовались в основном номинальные, упорядоченные шкалы с вариантами: 1) да; 2) больше да, чем нет; 3) больше нет, чем да; 4) нет; 5) затрудняюсь ответить.

Для расчета показателя (индекса) уровня сформированности ключевых компетенций, нами была применена формула (1):

$$I = \frac{(1+2)-(3+4)}{1+2+3+4}, \quad (1)$$

где 1 – сумма максимально положительных ответов («да»), 2 – сумма положительных ответов («больше да, чем нет»), 3 – сумма отрицательных ответов («больше нет, чем да»), 4 – сумма максимально отрицательных ответов («нет»), 5 – сумма нейтральных ответов («затрудняюсь ответить») [Иванова, 2004].

В некоторых вопросах анкет-мониторов использовалась шкала с вариантами ответов: 1) да; 2) нет; 3) затрудняюсь ответить.

В этом случае для расчета индекса использовалась формула (2):

$$I = \frac{1-2}{1+2+3}, \quad (2)$$

где 1 – сумма положительных ответов («да»), 2 – сумма отрицательных ответов («нет»), 3 – сумма нейтральных ответов («затрудняюсь ответить»).

В обоих случаях, индекс уровня сформированности ключевых компетенций имеет значение от -1 до $+1$. Чем ближе значение показателя к $+1$, тем выше уровень сформированности у студентов той или иной ключевой компетенции.

Данные мониторинговой карты позволили нам сделать вывод, что у студентов-первокурсников информационная, коммуникативная компетенции, а также компетенция самоорганизации и самоуправления сформированы на удовлетворительном уровне, а исследовательская компетенция и компетенция учения – на низком. Удалось определить, что на достаточно низком уровне у первокурсников развиты такие учебно-познавательные умения, как:

- умение определять и формулировать познавательную проблему;
- умение формулировать цели, направленные на разрешение установленной и сформулированной познавательной проблемы;
- умение определять ресурсы (временные, материально-технические, информационные и т. д.), необходимые и достаточные для выполнения намеченных целей по разрешению познавательной проблемы;
- умение определять источники информации, необходимые и достаточные для выполнения намеченных целей по разрешению познавательной проблемы;
- умение осуществлять поиск информации, необходимой и достаточной для выполнения намеченных целей по разрешению познавательной проблемы;
- умение формулировать решение познавательной проблемы.

Кроме того, у большинства первокурсников наблюдаются слабая мотивация к собственному самообразованию и самосовершенствованию, низкая способность к самостоятельной познавательной деятельности, что может в дальнейшем существенно снизить эффективность процесса обучения.

Некоторые показатели мониторинговой карты вызывают тревогу. В частности, результаты проведенного анкетирования показали, что на самом низком уровне сформирована у студентов-первокурсников компетентность учения. В то время как владение этой компетенцией просто необходимо не только для дальнейшего успешного обучения в вузе, но и для будущего становления специалиста педагогического профиля. Эти результаты необходимо учесть при проектировании основной образовательной программы подготовки учителя математики, выделить

факторы риска и начать разработку рекомендаций, обеспечивающих более эффективное становление специалиста педагогического профиля.

В заключение отметим, что, на наш взгляд, необходимо составить карту соответствия ключевых компетенций первокурсников и профессиональных компетенций будущего учителя, чтобы проводить дальнейший мониторинг результатов УПДС в контексте формирования у студентов профессиональных компетенций в течение всего процесса обучения в вузе.

Библиографический список

1. Иванова Л.Ф. Педагогический мониторинг процесса развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. № 3 (май – июнь). С. 20–24.
2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
3. Семина Е.А. Компетентностная модель выпускника педагогического вуза – будущего учителя математики // Альманах современной науки образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 5 (36). С. 133–143.
4. Семина Е.А. О проблеме внедрения в практику инновационных форм мониторинга качества знаний // Проблемы подготовки учителей к инновационной педагогической деятельности и пути их решения: межвуз. сб. науч. тр. Красноярск, 2009. Вып. II. С. 152–162.
5. Реан А.А. Психология изучения личности. СПб.: Изд-во Прайм-Еврознак, 2006. 288 с.
6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как результат личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

ГАРМОНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОК В ВУЗЕ

Вариативная часть, дневник Гармонии, косвенная оценка, репродуктивное воспитание, репродуктивное здоровье, программно-методическое обеспечение.

В настоящее время физическое здоровье населения России находится в центре внимания государственных органов управления и общественных организаций в связи с негативными тенденциями его показателей и низким уровнем рождаемости. Отсутствие значимой положительной динамики естественного прироста населения во многом обусловлено ухудшением состояния здоровья, увеличением числа гинекологических заболеваний и недостаточным уровнем физического и репродуктивного здоровья женского населения (Т.Г. Захарова, 2003; Н.Г. Гончарова, 2002; Е.В. Уварова, 2001). Усугубляют отрицательную ситуацию утрата культурных ценностей в общественном сознании, формирование нового стиля сексуального поведения девушек, а также возрастающая гиподинамия, курение, употребление алкоголя, то есть факторы риска, отрицательно влияющие на физическое состояние и особенно на репродуктивное здоровье женского организма. В исследованиях, проведенных Т.Ю. Маскаевой (2008), М.С. Шушуновой (2008), доказывается положительное влияние системных занятий физической культурой на становление, развитие и сохранение репродуктивного здоровья у студенток в процессе обучения в вузе. В то же время современные стандарты образования не способствуют гармоничному физическому воспитанию на основе профилактики и коррекции физического и репродуктивного здоровья студенток в вузе (Н.А. Ульянова, 2008). В процессе физического воспитания девушек в вузе часто игнорируются анатомо-физиологические особенности женского организма и его биологические функции материнства, гармонично не формируется репродуктивная и физическая культура.

Женский организм генетически менее предрасположен к выполнению статических напряжений, и для него более типичным является аэробный вариант метаболизма (Л.Г. Харитоновна). В связи с данным постулатом для практики физического воспитания девушек необходима разработка специализированных комплексов физических упражнений, способствующих, с одной стороны, повышению резервных возможностей организма, а с другой – содействию формированию функционального состояния скелетной мускулатуры девушек, и особенно органов малого таза.

На фоне данных противоречий обозначилась проблема исследования, которая заключается в необходимости гармонизации физического воспитания студенток в вузе на основе единства и взаимосвязи укрепления и поддержания физического и репродуктивного здоровья.

Цель исследования заключается в обосновании и разработке содержания вариативной части программно-методического обеспечения гармонизации физического воспитания студенток в вузе и проверке его эффективности в педагогическом эксперименте.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что физическое воспитание студенток в вузе будет более гармоничным, если процесс физического воспитания будет осуществляться на основе единства и взаимосвязи укрепления физического и репродуктивного здоровья студенток; а также будут разработаны:

- вариативная часть программно-методического обеспечения гармонизации физического воспитания студенток в вузе;
- организационно-педагогическая структура реализации программно-методического обеспечения гармонизации физического воспитания студенток в вузе;
- комплексная методика контроля и коррекции результатов гармонизации физического воспитания студенток в вузе;
- дневник Гармонии, который будет включать косвенные критерии оценки состояния репродуктивного здоровья студенток, индивидуальные комплексы физических и релаксационных упражнений для выполнения их в домашних условиях.

Все это в совокупности позволит интегрировать процесс укрепления физического и репродуктивного здоровья студенток в вузе.

Методологической основой и теоретической базой исследования явились: концепция И.И. Брехмана о здоровье как основополагающем компоненте человеческой деятельности, научные труды известных отечественных ученых (Н.М. Амосов, П.К. Анохин, Н.Д. Граевский, В.П. Казначеев и др.); теория физической культуры личности (М.Я. Виленский, В.М. Выдрин, В.И. Столяров, А.В. Лотоненко, Л.И. Лубышева и др.); теоретико-методические основы сохранения и коррекции репродуктивной функции девушек средствами физической культуры (Г.А. Ушаков, С.И. Елгина, Т.Ю. Маскаева, Н.Л. Пирназарова, Е.В. Бондоренко, С.К. Рябина, Н.П. Абаскалова, И.П. Куценко, И.Н. Шевелева, Ж.Б. Сафонова, А.Г. Щедрина и др.); общенаучные положения и принципы теории и методологии педагогических исследований (Л.П. Матвеев, В.М. Зацюрский, В.И. Загвязинский, Б.А. Ашмарин, Н.И. Загузов и др.); проблема мотивации студенток к двигательной активности (Т.С. Лисицкая, И.В. Манжелей, Н.А. Анашкина, С.А. Кабанов, Л.И. Анциферова, Е.С. Медведева и др.); современные представления о физическом воспитании и состоянии здоровья студенческой молодежи (Г.Л. Апанасенко, В.А. Ананьев, А.А. Кокшаров, Л.А. Балашов, И.И. Брехман, Г.Н. Гончарова, А.В. Жарова, В.В. Колбанов, Т.А. Мартиросова, Л.Н. Яцковская, О.Н. Московченко, Ж.Б. Сафонова, Г.Н. Светличная, А.Г. Сухарев, О.Л. Трещева, Л.Г. Харитонова, С.В. Хрущев, Е.И. Чазов и др.); современные педагогические теории и технологии физического воспитания студентов (В.К. Бальсевич, А.И. Завьяков, А.П. Исаев, С.А. Кабанов, Л.М. Калачанова, Л.И. Лубышева, А.П. Матвеев, С.В. Михайлиди, Д.Г. Миндиашвили, В.В. Пономарев, Н.И. Пономарев, И.И. Сулейманов, В.И. Усаков, Е.В. Усова, В.Г. Шилько и др.).

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: анализ научно-методической литературы, собеседование, тестирование физической подготовленности, анкетирование, педагогические наблюдения, косвенная оценка репродуктивного здоровья, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

В проведении экспериментальной работы участвовали студентки дневной формы обучения ГОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», на базе которого проводился основной педаго-

гический эксперимент. В качестве группы контроля были задействованы студентки ГОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет». Всего в эксперименте участвовали 172 студентки первого и второго курсов, по состоянию здоровья отнесенные к основной и подготовительной группам, где 80 человек составили экспериментальную и 92 контрольную группу. Исследование проводилось в период 2005–2009 гг. в три этапа.

Первый этап (2005–2006) – проводился обзор и изучение научно-исследовательской и учебно-методической литературы по проблеме исследования, осуществлялся анализ результатов медицинского осмотра студенток; проводились дополнительно опрос и анкетирование; оценивались исходный уровень физического развития, подготовленности и косвенная оценка репродуктивного здоровья, структурировалось и разрабатывалось содержание вариативной части программно-методического обеспечения гармонизации физического воспитания студенток; выстраивалась технология организации и проведения экспериментальной работы.

Второй этап (2006–2008) – организовалась и проводилась экспериментальная работа по определению эффективности программно-методического обеспечения гармонизации физического воспитания студенток в вузе. В процессе проведения педагогического эксперимента корректировались содержание, средства и методы гармонизации физического воспитания студенток в вузе.

Третий этап (2008–2009) – осуществлялся общий анализ полученных результатов экспериментальной работы, проводился математико-статистический анализ, делались выводы, разрабатывались практические рекомендации, проводилось заключительное оформление работы.

Научная новизна исследования заключается в следующем.

1. Уточнен и расширен ряд специализированных теоретических понятий по теме исследования: гармонизация физического воспитания студенток в вузе; репродуктивное здоровье и репродуктивное воспитание, что дополняет и расширяет теоретические и практические представления о физическом воспитании студенток в вузе.
2. Теоретически обосновано и разработано содержание вариативной части программно-методического обеспечения гармонизации физического воспитания студенток в вузе.
3. Разработана структура и наполнена содержанием педагогическая технология реализации программно-методического обеспечения гармонизации физического воспитания студенток в вузе, содержащие следующие этапы: информационно-диагностический, организационно-деятельностный, контрольно-прогностический.
4. Разработаны содержание и методика косвенной оценки репродуктивного здоровья студенток.
5. Разработан нетрадиционный дневник Гармонии для профилактики и укрепления физического и репродуктивного здоровья студенток в домашних условиях.

Теоретическая значимость исследования состоит в аргументировании необходимости гармонизации физического воспитания студенток в вузе на основе единства и взаимосвязи физического и репродуктивного здоровья; полноценном наполнении теоретическим содержанием вариативной части программно-мето-

дического обеспечения гармонизации физического воспитания девушек в процессе обучения в вузе.

Практическая значимость исследования заключается в разработке программно-методических рекомендаций гармонизации физического воспитания студенток в вузе; структурировании педагогической технологии гармонизации физического и репродуктивного здоровья студенток; методике косвенного контроля и коррекции репродуктивного здоровья студенток.

По окончании экспериментальной работы был проведен анализ полученных результатов по следующим блокам критериев: физическая подготовленность, анкетирование, теоретические знания о профилактике и укреплении репродуктивного здоровья, частота заболеваний ОРЗ.

Анализ показателей прироста физической подготовленности показал следующие результаты: у девушек экспериментальных групп на первом курсе: в беге на 100 м прирост составил 2,8 % ($p < 0,05$), 2000 м – 6,2 % ($p < 0,05$), прыжок в длину с места – 7,9 % ($p < 0,05$), поднимание туловища за 1 минуту – 35,8 % ($p < 0,05$), челночный бег 4x9 – 3,6 % ($p < 0,05$), наклон туловища вперед из положения сидя – 19,7 % ($p < 0,05$); на втором курсе в беге на 100 м – 3,4 % ($p < 0,05$), 2000 м – 3,6 % ($p < 0,05$), прыжок в длину с места – 4,3 % ($p < 0,05$), поднимание туловища за 1 минуту – 21,6 % ($p < 0,05$), челночный бег – 5,5 % ($p < 0,05$), наклон туловища вперед из положения сидя – 21,7 % ($p < 0,05$).

У студенток контрольных групп второго курса показатели прироста физической подготовленности следующие: бег на 100 м – 0,6 % ($p > 0,05$), 2000 м – 0,2 % ($p > 0,05$), прыжок в длину с места – -2,5 % ($p > 0,05$), поднимание туловища за 1 минуту – 8,2 % ($p > 0,05$), челночный бег 4x9 – 0,9 % ($p > 0,05$), наклон туловища вперед из положения сидя – 9,6 % ($p < 0,05$); у студенток первого курса: 100 м – 0,6 % ($p > 0,05$), 2000 м – 1,4 % ($p > 0,05$), прыжок в длину с места – 1,7 % ($p > 0,05$), поднимание туловища за 1 минуту – 9,6 % ($p > 0,05$), челночный бег 4x9 – 0,9 % ($p > 0,05$), наклон туловища вперед – 5,5 % ($p > 0,05$).

Резюмируя вышеуказанные статистические результаты, можно сказать следующее: средний прирост показателей физической подготовленности за учебный год у девушек первого курса экспериментальной группы составил 12,7 % ($p < 0,05$), у девушек второго курса – 10,2 % ($p < 0,05$), в то же время у девушек первого курса контрольной группы прирост составил всего 3,3 % ($p > 0,05$), у второго курса – 2,5 % ($p > 0,05$). Данные результаты говорят о том, что девушки экспериментальной группы более мотивированы на укрепление и поддержание физической подготовленности, занятия по физическому воспитанию носят более гармоничный и продуктивный характер, осуществляется тесная взаимосвязь укрепления и поддержания физического и репродуктивного здоровья студенток.

По завершении педагогического эксперимента ко второму курсу 91,2 % студенток экспериментальной группы уже проявляли высокий интерес к занятиям физическим воспитанием и только 8,8 % – средний. В то же время среди студенток контрольной группы опрос показал, что 45 % проявили низкую, 52 % – среднюю и 3 % – высокую заинтересованность в посещениях учебных занятий по дисциплине «Физическая культура». Таким образом, педагогический эксперимент, направленный на гармонизацию физического воспитания студенток, на основе которого находится взаимосвязь укрепления и поддержания физического и репродуктивного здоровья девушек, позволил значительно повысить интерес к посещению занятий у студенток экспериментальной группы. Девушки более внима-

тельно и тщательно стали относиться к гигиеническим требованиям, поддержанию тепла в области поясницы и органов малого таза, особенно в зимний период времени.

Косвенная оценка репродуктивного здоровья студенток экспериментальной группы по окончании экспериментальной работы показала, что общее состояние репродуктивного здоровья девушек после второго курса улучшилось на 28 % ($p < 0,05$), частота простудных заболеваний снизилась на 37 % ($p < 0,05$).

По результатам представленного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Анализ литературных источников показал, что современные государственные стандарты физического воспитания студенток в вузе не в полной мере обеспечены программно-методическим материалом гармонизации физического воспитания девушек на основе единства и взаимосвязи физического и репродуктивного здоровья. Данные положения усугубляются еще тем, что за последние 5 лет – с 2004 по 2009 гг. – наблюдается отрицательная динамика репродуктивного здоровья студенток в вузах – с 7,9 % (2004) до 11,4 % (2009).
2. Разработано программно-методическое обеспечение гармонизации физического воспитания студенток в вузе на основе единства и взаимосвязи физического и репродуктивного здоровья девушек, содержащее теоретические и практические разделы физического воспитания, учитывающие гендерные особенности женского организма и его биологические функции материнства.
3. Структурирована и наполнена содержанием педагогическая технология гармонизации физического воспитания студенток в вузе, содержащая следующие блоки: информационно-диагностический, организационно-деятельностный и контрольно-прогностический.
4. Разработаны содержание и методика косвенной оценки репродуктивного здоровья студенток, включающие контрольные упражнения для оценки подвижности позвоночного отдела и тазобедренных суставов, силовых показателей мышц брюшного пресса.
5. Результаты проведенной экспериментальной работы показали следующее: физическая подготовленность у студенток экспериментальной группы за два года занятий по опытной программе повысилась на 22,9 % ($p < 0,05$), в то же время в контрольной группе прирост составил всего 5,8 % ($p > 0,05$); репродуктивное здоровье улучшилось на 28 % ($p < 0,05$), в контрольной группе никаких изменений в состоянии репродуктивного здоровья не произошло, а наоборот, еще ухудшилось на 20 % ($p < 0,05$); заинтересованность в занятиях физическим воспитанием у студенток экспериментальной группы повысилась до 95 % ($p < 0,05$), в контрольной группе, наоборот, снизилась в целом до 15 % ($p < 0,05$).
6. Гармонизация физического воспитания студенток в вузе способствует укреплению и поддержанию состояния репродуктивного здоровья, уменьшению числа гинекологических заболеваний и повышению рождаемости крепкого и здорового поколения.

Библиографический список

1. Агаджанян Н.А., И.В. Радыш, Г.М. Куцов и др. Физиологические особенности женского организма. М.: Изд-во РУДН, 1996. 98 с.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. М.: ФиС, 1988. 208 с.

3. Бальсевич В.К. Концепция физического воспитания детей и молодежи: материалы Междунар. конгресса «Физическая культура, спорт и здоровье нации». СПб., 1996. С. 25–33.
4. Виленский М.Я. Основы здорового образа жизни студента. Роль физической культуры в обеспечении здоровья // Физическая культура студента. М.: Гардарики, 2001. С. 131–174.
5. Килис Ю.А. Философия гармонии: монография. Омск: Омск. гос. ин-т сервиса, 2002. 170 с.
6. Лейфа А.В. Профессионально формирующая система физической активности и здоровья студентов высших учебных заведений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2007. 25 с.
7. Шилько В.Г. Физическое воспитание студентов на основе личностно-ориентированного содержания физкультурно-спортивной деятельности. Томск: Томск. гос. ун-т, 2003.
8. Штих Е.А. Особенности формирования оценки физического здоровья студенток // Теория и практика физической культуры. 2008. № 8. С. 63–65.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ШКОЛЬНИКАМИ НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Виртуальная образовательная деятельность, кластерная технология, дистанционное образование.

В условиях формирования электронного образовательного пространства усиливается информационное неравенство школьников, что определяет необходимость создания равных образовательных возможностей для детей, проживающих в разных социокультурных условиях на территориях Красноярского края. На сегодняшний день можно констатировать, что сложилось противоречие: с одной стороны, возрастают возможности телекоммуникаций в Красноярском крае, применения технологии организации дистанционного образования школьников, с другой – недостаточно сформирована методология проектирования и организации виртуальной образовательной деятельности со школьниками.

Опираясь на взгляды Р.Е. Пономарева, под социокультурными условиями мы будем понимать совокупность ресурсов для разворачивания индивидуального и коллективного образовательного пространства. Такое пространство устанавливает определенные правила доступа к образовательной среде, к способам взаимодействия в течение образовательного процесса. При организации социально-образовательного пространства формируются культурно-образовательные взаимодействия [Пономарев, 2003, с. 30]. К субъектам такого взаимодействия можно отнести: образовательные учреждения, общественные организации, органы представительной и исполнительной власти, учреждения культуры и дополнительного образования. К субъектам образовательной деятельности традиционно относят участников образовательного процесса (учитель, ученик, родитель).

На наш взгляд, уровень развития информационной среды определяет степень реализации культурно-образовательного взаимодействия субъектов образовательного процесса и пространства. Процессы компьютеризации и информатизации в Красноярском крае не отстают от общероссийских и мировых тенденций. По данным Федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю, на протяжении пяти последних лет имеет устойчивый рост обеспеченность организаций Красноярского края компьютерами, имеющих выход в Интернет, при этом рост числа «домашних» компьютеров существенно опережает рост числа компьютерной техники в производственной сфере. Косвенным образом это отражают данные по активности использования Интернета учащимися Красноярского края. Большинство из них пользуются ресурсами Интернет более 2 часов в день [Smolyaninova et al., 2010, с. 389]. При этом необходимо иметь в виду, что процесс оснащения компьютерной техникой общеобразовательных школ за последние 5 лет, по данным Федеральной службы статистики по Красноярскому краю, имеет ярко выраженную положительную динамику.

При организации виртуальной образовательной деятельности со школьниками Красноярского края необходимо учитывать его социальную и географическую специфику:

- большая площадь Красноярского края (большая протяженность с севера на юг, низкая средняя плотность населения);
- большая удаленность населенных пунктов (удаленность от краевого центра, удаленность от районных центров, удаленность между населенными пунктами);
- ограничения транспортной инфраструктуры (отсутствие на некоторых территориях круглогодичного доступа к наземным коммуникациям, высокий уровень транспортных затрат для жителей северных территорий).

Опуская дискуссии о качестве ресурсов Интернета, можно отметить, что пользователи данных ресурсов отмечают увеличение степени доступности информации. Новейшей формой преодоления «замкнутости» учреждений образования и культуры как социальных институтов становится формирующееся электронное информационное пространство. На практике это часто происходит через Интернет-сайты, которые в подавляющем большинстве носят информативный и презентационный характер. При этом существуют тенденции построения образовательных ресурсов на принципах интерактивности и динамического обновления информации, что создает возможности для диалога и коммуникации, за счет чего пассивное потребление информации отходит на второй план, а регулярный посетитель сайта становится неформальным членом культурно-образовательного сообщества. Постепенно складывается информационная инфраструктура в которой «посетитель» уступает место «партнеру», активно вовлекаемому в культурно-образовательный процесс и способному оказывать на него влияние.

Таким образом, можно утверждать, что в Красноярском крае формируется телекоммуникационное пространство, которое существенным образом влияет на формирование и развитие социально-образовательного электронного пространства.

На сегодняшний день объединить потенциал, идеи и возможности всех заинтересованных сторон позволяет кластерная технология. Кластер как организационная форма позволяет объединить усилия заинтересованных сторон в направлении достижения конкурентоспособных преимуществ [Шамова, 2008, с. 232].

В рамках описанного подхода организации виртуальной образовательной деятельности авторами (А.А. Стюгин, Л.М. Туранова) проводится педагогический эксперимент по разработке электронной образовательной среды на основе кластерной технологии на базе созданного сайта (<http://vk.kspu.ru/>) под общим названием «Виртуальный класс». Это площадка для организации деятельности со школьниками, на которой обеспечивается педагогическое руководство совместной, самостоятельной образовательной деятельностью учащихся разных школ с запланированным социально значимым результатом [Стюгина, Туранова, 2010, с. 31]. В настоящее время исследование на стадии формирующего эксперимента даёт возможность утверждать, что кластерная технология позволяет объединить ресурсы для достижения общих задач участников кластера. В разработке и реализации отдельных проектов сайта принимают участие представители разных муниципальных, государственных, научных структур, организаций и учреждений разных форм собственности [Стюгин, Туранова, 2010, с. 87]. Преимущества для участников образовательного кластера проекта: консолидация педагогичес-

ких ресурсов, расширение школьного образовательного пространства; преимущества для учащихся – участников эксперимента: реализация личностного потенциала. В рамках проводимого исследования решаются следующие задачи:

– изучение психолого-педагогического портрета разных возрастных групп школьников в разных социокультурных средах Красноярского края;

– анализ существующих социальных и географических особенностей Красноярского края с точки зрения дефицитов и потребности организации образовательной деятельности в условиях развития дистанционного образования, возможностей консолидации усилий организаций и учреждений разных форм собственности в поле решения задач образования и воспитания;

– разработка методологии проектирования и организации виртуальной образовательной деятельности со школьниками Красноярского края в электронном образовательном пространстве;

– расширение образовательного пространства школ Красноярского края.

В рамках реализации проекта выявлены принципы организации виртуальной образовательной среды «Виртуальный класс», принципы организации образовательных проектов в указанной образовательной среде, обоснованы особенности организации образовательной деятельности в условиях социокультурной среды Красноярского края [Стюгина, Туранова, 2010, с. 30].

Современные технологии коренным образом меняют условия организации обучения учащихся, предложен подход формирования электронной образовательной среды.

Библиографический список

1. Густырь А.В. Понятие, модели и методологические принципы дистанционного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://academy.odoport.ru/documents/akadem/bibl/russia/5.html> (5)
2. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования [Электронный ресурс] // Р.Е. Пономарев. Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С. 29–31. URL: <http://old.kuzspa.ru/files/public/statya-ponomarev1.doc>
3. Стюгин А.А., Туранова Л.М. Технологии виртуальной образовательной деятельности. Инновационные технологии в образовательном процессе высшей школы: материалы VII Международной науч. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. Т. 1. С. 83–88.
4. Стюгина А.А., Туранова М.Л. Организация дистанционных элективных курсов в системе профориентационной работы педагогического вуза: метод. рекомендации / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 40 с.
5. Шамова Т.И. Возможности применения кластерной организационной технологии в образовании // Очерки системной педагогики / под ред. Р.А. Лачашвили. М., 2008. С. 231–238.
6. Smolyaninova O., Turanova L. M., Pozhidaeva O. A. The Role of Electronic Library in the Informatization of Modern Edukation /// Journal of Siberian Federal University/ Humanities & Sosial Sciences. 3 2011 4. P. 385–391.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ

Элективные курсы, дистанционное образование, эффективность дистанционного общения.

Несмотря на то что исследования, посвященные дидактическим и психологическим особенностям дистанционного обучения на настоящий момент достаточно обширны [Дистанционное обучение..., 2009, с. 35; Андрианова, Хуторской, 2010, с. 10; Насонова, 2002, с. 28], в практике разработки дистанционных курсов остается недостаточно проработанным вопрос о том, что дистанционное образование как форма обучения требует иного способа представления знаний, организации познавательной деятельности учащихся и выбора методов обучения. Кроме того, не сформировались устойчивые взгляды на механизм психолого-педагогического общения, протекающий в системе ДО между преподавателем и учащимся, а из этого следуют проблемы организации эффективного общения в конкретной учебной ситуации.

Таким образом, существует необходимость в анализе психолого-педагогических аспектов дистанционного обучения и определении особенностей организации элективных курсов в системе ДО.

Разработка дистанционных элективных курсов должна опираться на достижения современной дидактики и методики преподавания, а также учитывать специфику дистанционной формы обучения.

Если исходить из концепции личностно ориентированного обучения, то материалы при дистанционном обучении должны носить проблемный характер, предполагающий обсуждения, дискуссии, организацию проектной, исследовательской работы и пр. [Дистанционное обучение..., 2009, с. 23], то есть обучение должно сохранять деятельностный подход. К сожалению, в организации дистанционных элективных курсов их авторы в основном представляют содержание курса набором теоретических материалов и заданий, проверяющих, насколько эти материалы изучены, носящих в большей мере лишь репродуктивный характер. Важность этого вопроса отмечает и А.В. Хуторской [Андрианова, Хуторской, 2010, с. 8]. По его мнению, проблема, которую необходимо ставить и решать на самом начальном уровне развития образовательного сегмента российского Интернета, – это дистанционное творчество учеников.

Дистанционное обучение отличается от традиционных форм обучения. В связи с этим образуется и специфика разработки и преподавания дистанционных курсов. При этом необходимо учитывать следующие основные отличия, которые заключаются: в более высокой динамичности, большем объеме самостоятельной деятельности обучающихся, в более осознанном уровне мотивации потребителей образовательных услуг, в наличии интерактивной коммуникации.

По мнению А.В. Хуторского, именно эти особенности определяют некоторые преимущества дистанционной формы обучения перед традиционными.

Наш собственный опыт проектирования и проведения дистанционных элективных курсов (исследование поддержано грантом КГПУ им. В.П. Астафьева

№ 72–10–2/МП) позволил выявить ряд трудностей, которые также обозначены многими современными исследователями в данном направлении. Трудности проистекают из особенностей виртуального общения и особенностей мотивации учебной деятельности в условиях использования компьютерных и Интернет-технологий.

На всём протяжении курса определенные сложности представляет установление контакта в общении с учащимися. Здесь важно уделить большое внимание видеолекциям (если они предусмотрены курсом), где учащиеся могут слышать и видеть преподавателя. Дальнейшая работа предполагает в основном использование письменной речи, поэтому к письменной речи преподавателя, тьютора, работающего в дистанционном режиме, предъявляются самые высокие требования. Необходимо уметь адекватно целевой аудитории выражать в тексте не только содержание, но и эмоции, отношения, оценки. По этой же причине определенные трудности представляет формулировка заданий. Здесь нет возможности сориентироваться, насколько учащийся понял материал и задание к самостоятельной работе в ходе «живого» общения, и дополнить своё выступление в случае необходимости. Весь материал должен быть сразу сформулирован максимально четко, чтобы избежать неверного понимания. Это только некоторые проблемы, с которыми приходится сталкиваться преподавателям дистанционных курсов. При этом довольно часто недооценивается роль организации общения в дистанционном обучении, что существенно снижает его качество, которое в этом случае в большей степени похоже на самообучение.

В дистанционном обучении взаимодействие участников имеет свою специфику. По мнению ряда авторов (А.В. Кривощёков, М.В. Моисеева, Ю.М. Насонова), можно выделить следующие виды взаимодействия [Насонова, 2002, с. 28]:

1) преподаватель → группа учеников (постановка целей и анализ результатов деятельности учащихся);

2) преподаватель → ученик (преподаватель руководит действиями отдельного ученика, дает рекомендации, анализирует результаты).

3) ученик → преподаватель (запрос ученика, сообщаемого преподавателю, в каком именно знании он сейчас нуждается);

4) ученик 1 → ученик 2 (подобные взаимодействия вначале возникают стихийно, среди наиболее активных участников дистанционного курса);

5) группа учеников → группа учеников. Сотрудничество с референтными партнерами является необходимым условием инициативности учащегося в действиях, имеющих рефлексивную природу. В учебной деятельности сотрудничество в группе является существенным моментом присвоения понятий, ибо поляризация и координация точек зрения в группе являются способом определения границ каждого понятия, границ знания и незнания учеников. Известно, что в общении реализуются три механизма: перцептивный, интерактивный и коммуникативный. Современные возможности телекоммуникационных сетей позволяют организовать дистанционное общение, реализуя все три механизма (табл.).

Таблица

**Реализация механизмов общения
с помощью телекоммуникационных сетей**

Механизмы общения	Возможности телекоммуникационных сетей
Интерактивный	Электронная почта, чат, видеоконференция, доска объявлений, форум
Перцептивный	Визитные карточки, чаты, видеоконференция
Коммуникативный	Электронная почта, форум, обмен файлами, доска объявлений

Остановимся на особенностях мотивации в условиях дистанционного обучения и возникающих в связи с этим трудностей. По мнению ряда исследователей, о наличии познавательной мотивации можно говорить в том случае, если предметом потребности являются сами знания и умения и есть ориентация на процесс и способы получения знаний. Тем не менее важно сохранить познавательную мотивацию учащихся до конца изучения курса. Для этого, как уже было сказано выше, необходимо, чтобы дистанционное обучение опиралось на деятельностный подход в обучении и проблемные методы изучения материала. Кроме того, существенную роль играет и общение с преподавателем, которое может как поддерживать мотивацию, так и снижать её. Например, особенность общения посредством сервисов сети Интернет – это обычно задержка во времени. Длительная задержка сообщений может негативно влиять на мотивацию, в частности на желание и готовность продолжать общение. Поэтому от преподавателя требуется пунктуальность в ответах на вопросы своих учеников, в противном случае длительное игнорирование сообщений может привести к феномену «перегорания», когда получить ответ на свой вопрос ученику уже не интересно, в процессе ожидания он теряет заинтересованность в получении ответа. Ещё один немаловажный момент – оформление страницы курса на сайте. Для этой цели можно составить своеобразный «путеводитель», к которому ученик при необходимости может обратиться в любое время. В путеводителе можно отразить и вероятные затруднения при работе с материалами, и то, как и куда с этими затруднениями можно обратиться. Такие инструкции упорядочивают работу на курсе и тем самым освобождают преподавателя от лишних действий, а также помогают учащимся, имеющим компьютерную тревожность, избежать лишнего беспокойства по поводу того, что сделают «не то и не так», которое может сковывать учебную деятельность.

Дистанционная форма обучения имеет особенности в организации познавательной деятельности учащихся, а также требует от преподавателя способности к установлению межличностных контактов между участниками процесса обучения, формированию эффективно работающих малых учебных групп, повышению мотивации обучения в условиях применения дистанционных образовательных технологий.

Библиографический список

1. Андрианова Г.А., Хуторской А.В. Творчество в дистанционном образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.khutorskoy.ru/>
2. Дистанционное обучение в профильной школе: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2009. 208 с.
3. Насонова Ю.М. Поддержка механизмов общения в дистанционном обучении // Педагогические и информационные технологии в образовании. 2002. Вып. 5. С. 28–33.
4. Стюгина А.А., Туранова Л.М. Организация дистанционных элективных курсов в системе профориентационной работы педагогического вуза: методические рекомендации / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 40 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Моделирование процесса управления, проектирование структур, педагогическая система, модель взаимодействия, межличностные отношения.

Образовательное учреждение играет ключевую роль в оптимизации детско-родительских отношений. С этой целью разработана модель взаимодействия образовательного учреждения и семьи ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья. Для моделирования процесса управления необходимо четкое видение общих принципов построения с учетом применения научно обоснованного организационного проектирования основных структур управления – блоков (подсистем) модели. Исходя из теории управления образовательными учреждениями (Т.И. Шамова, В.М. Монахов, М.М. Потапник, Е.А. Ямбург, П.И. Третьяков и др.), проектирование структур управления, как управляющих, так и управляемых, должно исходить из следующих принципов:

- моделирования структур управления целостной педагогической системы;
- проектирования управляющей и управляемой структур (служб), проводится с учетом развития самого процесса управления, а также развития педагогической технологии, рассмотрения обучения как процесса управления;
- структурирования основных блоков управляющей и управляемой педагогических подсистем, определяется, исходя из распределения основных функциональных полномочий и обязанностей, а также выделения в общем процессе управления подпроцессов, функций и стадий управления;
- непрерывности в целостной системе управления образовательным процессом, предполагает четкое и конкретное определение прав, полномочий (функциональные обязанности сотрудников) и обязательное их исполнение;
- введения института научных консультантов учреждения, привлекаемых к работе при разработке концепции, определения стратегии и тактики ее реализации, организации научного мониторинга и оценки результативности, обобщения педагогического опыта и т. д.;
- формирования и развития системы управления, развития инициативы и творчества, предусматривает делегирование некоторых полномочий руководителя учреждения руководителям блоков (подсистем), заместителям директора [Бертынь, Соловьева, 1997].

Организация процесса взаимодействия семьи и школы позволяет через гармонизацию межличностных отношений оптимизировать внутрисемейную атмосферу, решать проблемы дифференцированной и адресной помощи проблемному ребенку.

Модель взаимодействия образовательного учреждения и семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, может быть представлена как общая схема описания системы выстраивания отношений образовательного учреж-

дения с семьями своих учащихся, которая опирается на представление об оптимальном и качественном уровне условий, необходимых для повышения эффективности межличностных отношений. Именно в осмыслении и построении системы отношений образовательного учреждения с семьей и должна заключаться, на наш взгляд, суть процесса моделирования.

Основными задачами реализации модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья, являются:

1. Проведение диагностики межличностных отношений в семье, воспитывающей ребенка с проблемами в развитии, с целью изучения психологических особенностей и закономерностей, наблюдающихся в ней.

2. Разработка технологий, методов, приемов и средств психолого-педагогического взаимодействия родителя и ребенка с ограниченными возможностями здоровья с целью оптимизации межличностных отношений в семье.

3. Определение семьей и школой общих и конкретных задач по организации взаимодействия.

4. Трансформирование психолого-педагогических знаний родителям в целях организации эффективного взаимодействия образовательного учреждения с семьей ребенка, имеющего ограниченные возможности здоровья.

5. Разработка мероприятий, направленных на повышение мотивации родителей в процессе взаимодействия образовательного учреждения и семьи с целью развития и воспитания у них оптимизма, видения жизненной перспективы, ощущения успеха.

Ориентируясь на основные задачи реализации модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей, мы разработали модель, которая основана на следующих управленческих действиях: целеполагание, планирование, организация, анализ. Отметим, что предложенная модель взаимодействия образовательного учреждения с семьей базируется на комплексном подходе к диагностике и реализации потенциальных возможностей семьи в оптимизации межличностных отношений (рис.).

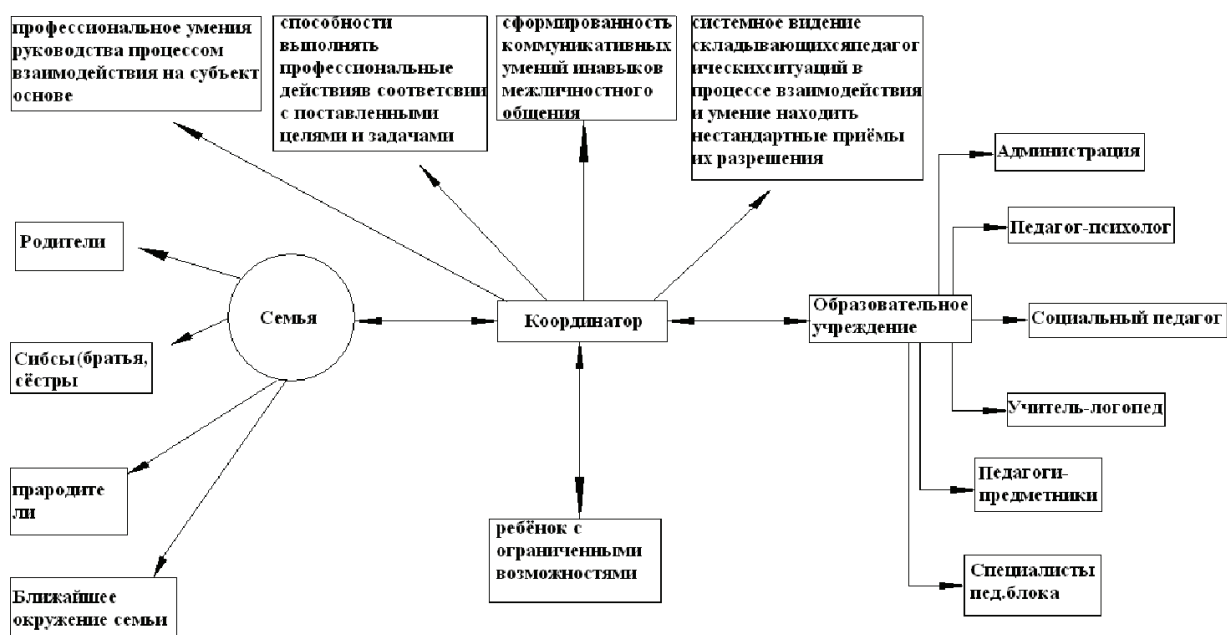


Рис. Модель взаимодействия образовательного учреждения с семьей

Целью реализации модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей является повышение педагогической и психологической компетентности родителей в организации полноценных межличностных отношений в семье.

При планировании взаимодействия образовательного учреждения с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, весьма значимыми являются выделение этапов работы в процессе совместной деятельности, постановка задач, выбор методов и средств, адекватных их решению, определение временного ресурса (табл.).

Таблица

Взаимодействие образовательного учреждения и семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Этапы	Задачи	Методы и средства реализации	Продолжительность этапа
Актуализация социально-психологических релей. Постановка задач	Выявление особенностей межличностных отношений в семье; выявление ожиданий и формирование запроса родителей	Психологическая диагностика; анкетирование родителей; проведение родительских собраний	2 месяца (сентябрь – октябрь)
Разработка плана мероприятий и выбор адекватных методов решения поставленных задач	Разработка схемы групповых психокоррекционных занятий с родителями; подготовка дидактического и методического материала, технических средств и помещения	Анализ и интерпретация результатов психологической диагностики; анализ ожиданий и запросов родителей	1 месяц (ноябрь)
Реализация намеченных мероприятий, получение обратной связи от всех участников процесса	Проведение тренинговых занятий с родителями; проведение психокоррекционных занятий с детьми; совместное проведение психокоррекционных занятий; получение обратной связи от детей, родителей и педагогов.	Организация группового взаимодействия; дневниковые отчеты (родителей); обсуждение в группе; самоанализ ситуации (родительская позиция)	4 месяца (декабрь – март)
Оценка результатов проведенной работы	Анализ результатов работы на педагогическом совете с участием родителей; получение обратной связи от родителей; выявление динамики межличностных отношений	Анализ и интерпретация полученных результатов; сравнение двух срезов; оценка эффективности взаимодействия с позиции участников процесса; дискуссия и обсуждение результатов	1 месяц (апрель)
Разработка плана психолого-педагогических мероприятий по закреплению результатов	Выявление запроса и заинтересованности семьи, педагогов и ребенка; обсуждение плана психолого-педагогических мероприятий	Психологическая диагностика; обсуждение способов подкрепления навыков у родителей, приобретенных на индивидуально-групповых занятиях; дневниковые отчеты (родителей)	1 месяц (май)

При организации взаимодействия школы и семьи были определены условия, необходимые для организации эффективной совместной деятельности.

1. Материально-техническое оснащение

В помещении образовательного учреждения находятся: кабинет педагога-психолога; тренинговая комната для проведения психокоррекционных мероприятий; кабинеты для организации психокоррекционных занятий и консультативных мероприятий; кабинет социального педагога;

Кабинеты и помещения оснащены всем необходимым оборудованием и дидактическими пособиями.

2. Сроки и время реализации модели

Реализация модели рассчитана на 1 учебный год (на начальной ступени обучения). К условиям эффективности подобного взаимодействия следует отнести: готовность руководителей образовательного учреждения, структурных подразделений школы к управлению взаимодействием с семьей учащихся, в основе которого находится профессиональная управленческая компетентность субъектов процесса; высокий уровень внутриколлективной педагогической культуры (сформированность коллектива единомышленников, осознание единой цели, потребность специалистов в самообразовании, социокультурная среда школы); планирование и целеполагание управленческой деятельности, обеспечивающие единство установок всех субъектов управления на достижение цели; осознание родителями целей и задач их взаимодействия с образовательным учреждением; высокая степень мотивации родителей в сотрудничестве с детьми.

Мы предполагаем, что в процессе реализации модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей ребенка с отклонениями в развитии будут спроектированы адекватные детско-родительские взаимоотношения и новые стили семейного воспитания; определена динамика этих изменений на последующих этапах жизнедеятельности семьи; спрогнозирована эффективность межличностных отношений между всеми членами семьи.

Таким образом, реализация модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья будет способствовать оптимизации межличностных отношений в семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Амосов Н.М. Моделирование сложных систем. Киев: Наукова думка, 1968.
2. Бертынь Г.П., Соловьева И.Л. Модель специального коррекционного образовательного учреждения для глухих // Дефектология. 1997. № 6. С. 14.
3. Веников В.А. Некоторые методологические вопросы моделирования // Вопросы философии. 1964. № 11. С. 73–74.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. 2003. № 4. С. 21–26.
5. Монахов В.М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований // Школьные технологии. 2001. № 5. С. 75–89.
6. Новик И.Б. Моделирование сложных систем. М.: Мысль, 1965.
7. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М., 1997.
8. Управление качеством образования / под ред. М.М. Поташника. М., 2000.
9. Управление организацией: учебник / под ред. А.Г. Поршнева, З.П. Румянцевой, Н.А. Саломатиной. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1999.
10. Управление школой: теоретические основы и методы: учебное пособие / под ред. В.С. Лазарева. М., 1997.
11. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М., 2001.

ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ФИКСАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТА И ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ ЕГО КОМПЕТЕНЦИЙ

Качество подготовки в формате компетенций, модульно-рейтинговое обучение, электронный портфолио, мониторинг и оценивание компетенций студента.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению педагогической подготовки (ФГОС ВПО), в котором требования к качеству подготовки студентов описаны с позиций компетентностного подхода, ставит задачу поиска соответствующих форм, методов и средств формирования, измерения и оценивания результатов образования в формате компетенций. Существующая в настоящее время система контроля и оценивания качества подготовки специалистов сформировалась в условиях предметно-знаниевой парадигмы в отечественном образовании и основана на применении количественных шкал. Однако компетенции как результат образования не могут быть адекватно оценены на основе только количественных шкал, так как они характеризуются, помимо знаниевой и деятельностной составляющих, еще и социально-личностными качествами учащегося, для оценивания которых целесообразно использование дескриптивных шкал. В этой связи для решения обозначенной выше задачи представляется возможным использование портфолио как одного из вариантов вербальной оценки компетенций студентов педагогического вуза.

Для обеспечения современного качества подготовки выпускников педагогического вуза портфолио студента имеет свои специфические цели, задачи и функции. Основную цель портфолио мы видим в уточнении оценки качества профессиональной подготовки студентов в условиях реализации ФГОС ВПО, определяющих состав общекультурных и профессиональных компетенций будущих бакалавров и магистров и виды их профессиональной деятельности. В таком уточнении заинтересованы все участники образовательного процесса. Преподавателям и всем, кто обеспечивает образовательный процесс, портфолио необходимо для мониторинга не только учебных, но и внеучебных достижений студента. Что позволит расширить возможности преподавателя в выявлении уровня сформированности компетенций студента и прогнозировании их развития. Для студента портфолио актуален как для его настоящего, так и для будущего. Во-первых, портфолио как технология дает возможность студенту проявить свои способности, выбрать индивидуальную образовательную траекторию, развить самооценку. Во-вторых, портфолио как портфель достижений студента, не отраженных в дипломе, но существенных для работодателя, полезен выпускнику при трудоустройстве в условиях конкуренции на рынке труда.

В отечественном образовании накоплен и описан в специальной литературе определенный опыт по созданию и использованию портфолио учащегося в общеобразовательной и в профессиональной школе. Одни авторы рассматривают пор-

тфолио как технологию контроля и оценивания достижений учащихся, другие – как продукт их деятельности, в котором фиксируются индивидуальные достижения за определенный период времени, третьи – как инструмент создания индивидуальной траектории обучения [Григоренко, 2007; Полежаев, Полежаева, 2008; Скорнякова, 2010]. В настоящей статье портфолио рассматривается как средство фиксации и накопления образовательных достижений студента и как технология их оценивания в формате компетенций.

С позиций компетентного подхода к обучению необходимым условием формирования и развития любой компетенции учащегося является реализация им соответствующего вида деятельности, в которой она и проявляется. По уровню освоения студентом этой деятельности и ее результатам можно идентифицировать и оценить его компетенции. В этой связи среди основных задач использования портфолио студента как средства и как технологии выявления и оценивания его компетенций мы выделяем:

- мониторинг развития учебной, проектной, исследовательской и других видов деятельности студента;
- мониторинг развития общекультурных и профессиональных компетенций студента;
- стимулирование образовательной активности студента.

Для решения поставленных задач портфолио должен удовлетворять определенным принципам. Среди них сформулируем пять основных.

Полнота представления видов деятельности в структуре портфолио (учебная, исследовательская, проектная, профессиональная и др.). Так как любая компетенция формируется в соответствующей деятельности студента, то полнота представления результатов определенного вида деятельности позволит адекватно оценить сформированность той или иной его компетенции.

Вариативность наполнения портфолио и добровольность его формирования студентом. Следование этому принципу позволяет оценивать успешность студента, в том числе реализующего индивидуальную образовательную траекторию.

Сопровождение студента в наполнении портфолио. Наличие регламента (в той или иной его форме) наполнения портфолио будет способствовать планированию студентом всех видов своей учебной и внеучебной деятельности и своевременному оформлению их результатов в соответствующей форме. Согласно этому принципу, в структуре портфолио должен быть перечень основных продуктов по каждому виду деятельности студента, которые могут быть представлены в портфолио.

Обеспечение условий для оценки и самооценки продуктов деятельности и их личной значимости. При наличии этих условий студент имеет возможность на основе рефлексии полученных результатов планировать свою дальнейшую деятельность и прогнозировать ее результаты.

Включенность в модульно-рейтинговую систему обучения. Это требование способствует созданию условий для целостного восприятия студентом возможностей образовательной среды для самореализации и комплексной оценки своих достижений.

В соответствии с вышеперечисленными принципами в структуре портфолио студента педагогического вуза выделим следующие компоненты.

1. Презентационный

1.1. Титульный лист. Оформляется на отдельном листе и содержит следующую информацию: наименование вуза; название факультета (института); номер студенческой группы; фамилия, имя, отчество студента; период формирования портфолио.

1.2. Содержание портфолио. Оформляется на отдельных листах, пополняется в течение всего периода формирования портфолио и состоит из перечня названий всех выполненных студентом проектных, исследовательских, курсовых и других работ с указанием сроков их выполнения.

2. Содержательный

2.1. Учебная и учебно-исследовательская деятельность (рефераты, кейсы и др.).

2.2. Проектная деятельность.

2.3. Научно-исследовательская деятельность.

2.4. Профессиональная деятельность.

2.5. Другая внеучебная деятельность (художественно-литературное творчество, социальная, спортивная деятельность и др.).

3. Оценочный

3.1. Внешняя оценка – оценка достижений студента, полученная вне вуза (диплом победителя региональной олимпиады, спортивного соревнования, сертификат лауреата межвузовского конкурса и т. п.).

3.2. Внутренняя оценка – оценка достижений студента, полученная внутри вуза.

Самооценка (самоотчет студента о выполненной работе, самоанализ результатов деятельности, оценка своих достижений и способностей, перспектив развития и т. п.).

Портфолио студента с такой структурой в современных условиях целесообразно реализовать в электронной форме. Однако при необходимости возможен и бумажный вариант. В авторской концепции обязательными условиями реализации любой формы портфолио являются следующие организационно-педагогические условия.

1. Включение портфолио в качестве элемента в модульно-рейтинговую систему обучения. В традиционной модульно-рейтинговой системе обучения существует дефицит оценочных инструментов качества подготовки специалистов в формате компетентностного подхода. В этом аспекте портфолио выступает в роли как технологии развития, так и средства оценивания компетенций студента.

2. Обеспечение студента предметом деятельности, результаты которой могут быть представлены в портфолио. Каждый студент может сам определить, какой продукт деятельности он представит в портфолио. Однако для достижения целей портфолио необходим определенный комплекс заданий, выполнение которых предусматривает виды деятельности и их продукты, соответствующие оцениваемым компетенциям.

3. Предоставление студенту возможности самостоятельно выбрать предмет деятельности за рамками предложенного. Выполнение этого условия стимулирует активность студента в отношении тех видов образовательной деятельности, которым он отдает предпочтение, что способствует мотивированному развитию его компетенций.

4. Наличие критериев, по которым продукт деятельности студента может быть размещен в портфолио. Существуют различные подходы к наполнению портфолио учащегося. Мы не разделяем точку зрения, при которой любой продукт образовательной деятельности студента может быть включен в портфолио. Например, в соответствии с целями предлагаемого портфолио, представление в нем результатов контрольной работы, коллоквиума, зачета, экзамена и т. п. не предусматривается, так как эта информация не является той дополнительной характеристикой качества подготовки студента, которая соответствует целям портфолио. Поэтому необходимо иметь перечень критериев отбора продуктов образовательной деятельности студента, соответствующих решаемым задачам.

5. Наличие рекомендаций для студентов и преподавателей по формированию портфолио. Портфолио как портфель достижений студента является официальным документом, имеющим специальную структуру. Он должен наполняться в соответствии с заданным регламентом. Для сопровождения студента и преподавателя в этой работе будут полезны определенные методические рекомендации.

6. Обеспечение каждому студенту возможности размещения портфолио в сети университета. Это позволит студенту своевременно пополнять портфолио и проводить мониторинг своих достижений, будет способствовать развитию его ответственности и самостоятельности.

7. Комплексное использование количественных, дескриптивных и ранговых оценочных шкал [Бершадский, Гузев, 2003]. Результаты деятельности студента, размещенные в портфолио, как правило, оцениваются по дескриптивной шкале. В системе модульно-рейтингового обучения студента педагогического вуза традиционно используются количественные и ранговые оценочные шкалы. Поэтому портфолио должен предлагать механизмы соотнесения результатов оценивания его составляющих на основании этих шкал.

8. Проведение оценки достижений студентов на основе конкурса портфолио по видам деятельности. Это, с одной стороны, позволит учитывать портфолио в общей рейтинговой оценке достижений студента, а с другой – будет стимулировать его к пополнению портфолио.

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что портфолио студента как технология оценивания результатов его образовательной деятельности несет в себе следующие педагогические функции:

- стимулирование учебной и внеучебной деятельности студента;
- развитие способности студента к проектированию индивидуального образовательного маршрута;
- развитие способности студента к целеполаганию, самоорганизации, самоконтролю;
- развитие способности студента к рефлексивной деятельности;
- развитие способности студента к самооценке и самопрезентации;
- формирование готовности студента к использованию технологии портфолио в будущей профессиональной деятельности.

Проведенные анализ и обоснование основных положений авторской концепции портфолио как элемента системы модульно-рейтингового обучения студента педагогического вуза позволяют утверждать, что портфолио, формируемый в соответствии с этой концепцией, позволит оценивать качество подготовки студента в формате компетенций.

Библиографический список

1. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.
2. Григоренко Е.В. Портфолио в вузе: метод. рекомендации по созданию и использованию. Томск, 2007. 64 с.
3. Полежаев В.Д., Полежаева М.В. Портфолио студента как инструмент создания индивидуальной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 1. С. 17–19.
4. Скорнякова А.Ю. Электронное портфолио в математической подготовке студентов педвуза // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 2. С. 176–179.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ-СИРОТ

Дети-сироты, изучение характера, черты характера, уровни проявления характерологических черт, методика.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» в качестве важнейшего фактора долгосрочного развития экономики и социальной сферы Российской Федерации определяет такие качества и черты характера личности, как инициативность, способность творчески мыслить, быть способным к обучению и переобучению в течение всей жизни и т. д., воспитание которых должна обеспечивать система образования. Задача воспитания нравственных деятельностно-волевых черт характера особенно актуальна для детей и подростков-сирот, чрезвычайно плохо социализирующихся в обществе по причинам искажения социального и психофизического развития, в числе которых плохое здоровье, культурная и социально-педагогическая запущенность, характерологические деформации. Все это ставит задачу выделения ядерных компонентов характера и разработки научно достоверных, доступных и надежных методов исследования их проявлений.

В психологии характерологические особенности человека определяются с помощью личностных тестов: многофакторные личностные опросники, проективные методики, тестовые методики, выявляющие отдельные устойчивые особенности [Батаршев, 2006, с. 88–89].

В педагогической науке характер рассматривается с этических позиций добра и зла, нравственности и безнравственности, а изучение его отдельных черт необходимо для постановки целей воспитания. С этой позиции характер является интегралом устойчивых и типичных отношений человека к различным объектам, ситуациям, событиям, состояниям окружающего мира, «сплавом» знания как результата интеллектуального познания определенной стороны действительности; переживания, представляющего эмоциональный отклик человека на объект отношения; поведения как способа реализации отношения [Бодалев, 2004, с. 9].

В теории и практике воспитания наиболее широкую известность получила Минимальная диагностическая программа изучения проявлений формирующегося характера (в вариантах для детей и для подростков) М.И. Шиловой, направленная на изучение черт, выражающих систему отношений человека к деятельности и индивидуально-своеобразные способы осуществления этих отношений (гуманность, трудолюбие, чувство собственного достоинства и др.; волевые черты: готовность и умение сознательно регулировать свою деятельность, преодолевать трудности, регулировать свое поведение в соответствии с определенными принципами (целеустремленность, настойчивость и др.)) [Шилова, 2000].

В современных зарубежных исследованиях «хороший характер» (good character) рассматривается в тесной связи с понятиями «социальная компетентность» [Cheung Chau-kiu, Lee Tak-van, 2010] и «моральная компетентность» [Park, Petersoon, 2006]. В структуре характера выделяются 6 добродетелей, составля-

ющих основу «good character»: 1) мудрость и эрудиция (креативность, любознательность, любовь к учению; широта взглядов, восприимчивость; 2) мужество (искренность, храбрость, упорство, энтузиазм); 3) гуманность (доброта, любовь, социальный интеллект); 4) справедливость (честность, умение работать в команде, лидерство); 5) умеренность (великодушие, скромность, благоразумие, саморегуляция); 6) духовность (умение замечать и ценить прекрасное во всех сферах жизни, благодарность, оптимизм, чувство юмора, религиозность).

Целью исследования является описание авторской педагогической методики изучения проявлений черт характера (ИПХ), с одной стороны, вобравшей и «впитавшей» все ранее разработанные в педагогической науке методики, а с другой – позволяющей увидеть новые аспекты в методах познания индивидуально-своеобразия характерологического развития детей, воспитывающихся в условиях образовательных учреждений интернатного типа.

Исходными положениями разработки данной методики являются следующие.

1. В структуре характера выделены семь интегральных черт, отражающих базовые отношения человека к миру, к обществу, к людям, к делу и к труду: *гражданственность* (патриотизм, российская идентичность, коллективизм); *гуманность* (доброта, справедливость, толерантность); *духовность*; ответственность (обязательность, организованность, дисциплинированность); *социальная активность* (трудолюбие, целеустремленность, инициативность); *мужество* (смелость, настойчивость, терпение, оптимизм); *самоуважение* (самокритичность, чувство собственного достоинства).
2. Определены отдельные показатели проявления каждой интегральной черты, изучаются в каждой из трех сфер: *когнитивной* (знает, понимает); *эмоционально-волевой* (признает, положительно относится, ценит); *деятельностно-поведенческой* (делает, поступает в соответствии со знаниями, убеждениями, ценностями).
3. Количественная оценка сформированности выделенных черт производится по непрерывной шкале порядка с широким диапазоном значений от 0 до 213 баллов. В зависимости от количественной оценки выраженности проявления интегральной черты выделены три уровня – критический, достаточный, оптимальный.

Возможности методики ИПХ. В целях простоты и доступности методики для использования в практике воспитания разработан ее электронный вариант с функциями обработки данных, оценки рисков, интерпретации результатов и методическими рекомендациями для педагогов. Оценка когнитивных, эмоционально-волевых и деятельностно-поведенческих показателей проявления характерологических черт позволяет понять, какие структуры характера не сформированы или деформированы, и точно определить педагогические «мишени» – цели индивидуально-ориентированного программирования воспитания, развития и коррекции характерологических черт, прогнозировать риск социальной дезадаптации, дезинтеграции и десоциализации ребенка, что особенно актуально для детей, лишенных родительского попечения (табл.).

Методика изучения проявлений характера детей и подростков (ИПХ)

№ п/п	Критерий	Компоненты интегральной черты	Показатели (проявления в соответствии с возрастной нормой)	Уровень сформированности
1	Гражданственность	<p>Патриотизм</p> <p>Российская идентичность</p> <p>Коллективизм</p>	<p>Когнитивные: знает историю России; имеет представление о культурных традициях населяющих ее народов, знает законы государства; понимает моральные нормы общества; осознает необходимость норм коллективной жизни (1 балл за каждый показатель). 5</p> <p>Эмоционально-волевые: любит Родину; интересуется историей и культурой России; уважает законы; признает правила общественной жизни; признает моральные нормы; гордится российским гражданством; ценит принадлежность к коллективу (школы, класса, малой группы) (2 балла за каждый показатель). 7</p> <p>Деятельностно-поведенческие: в поведении следует законам и традициям общества; руководствуется моральными нормами; принимает посильное участие в общественной жизни; участвует в деятельности по улучшению жизни своей малой Родины; умеет работать в коллективе (3 балла за каждый показатель). 5</p>	<p>Критический: суммарный балл по всем показателям менее 15</p> <p>Допустимый: суммарный балл по всем показателям от 16 до 25</p> <p>Оптимальный: суммарный балл по всем показателям от 26 до 34</p>
2	Гуманность	<p>Доброта</p> <p>Толерантность</p> <p>Справедливость</p>	<p>Когнитивные: имеет представление о добре и зле; понимает смысл и сущность гуманных человеческих качеств; умеет распознавать и анализировать их проявления в своих поступках и в поведении другого человека (1 балл за каждый показатель). 3</p> <p>Эмоционально-волевые: способен к эмпатии и состраданию другим людям; к контролю и регуляции своего эмоционального состояния; уравновешен; устойчив к стрессу. (2 балла за каждый показатель). 4</p> <p>Деятельностно-поведенческие: доброжелателен и вежлив в общении; бескорыстно помогает другим людям; в конфликтной ситуации уважает права и учитывает мнение других людей; совершает моральный выбор с учетом интересов других людей; терпим к проявлению инакомыслия; уважителен к людям разных национальностей; имеет друзей; верен в дружбе, не допускает в поведении оскорблений, вербальной и физической агрессии (3 балла за каждый показатель). 9</p>	<p>Критический: суммарный балл по всем показателям менее 16</p> <p>Допустимый: суммарный балл по всем показателям от 16 до 29</p> <p>Оптимальный: суммарный балл по всем показателям от 30 до 39</p>

Продолжение табл.

№ п/п	Критерий	Компоненты интегральной черты	Показатели (проявления в соответствии с возрастной нормой)	Уровень сформированности
3	Духовность		<p>Когнитивные: понимает разницу между духовным и материальным; имеет представление о духовных интересах человека; владеет знаниями о достижениях человечества в области культуры (музыки, живописи и др.); умеет оценивать явления и объекты культуры с этической и эстетической точки зрения (1 балл за каждый показатель). 4</p> <p>Эмоционально-волевые: стремится к познанию, к поиску смысла бытия; испытывает эмоциональные переживания при восприятии музыки, кино, театральных постановок и др.; ценит достижения человечества в области культуры; имеет потребность в самовыражении средствами искусства (2 балла за каждый показатель). 5</p> <p>Деятельностно-поведенческие: в чтении художественной литературы, в просмотре фильмов и др. отдает предпочтение произведениям духовно-нравственного содержания; не проявляет интереса к произведениям низкопробного содержания (порнографическим фильмам и сайтам, «мыльным» операм и пр.); бережно относится к предметам и памятникам культуры; занимается музыкой, живописью и другими видами художественно-эстетической деятельности (3 балла за каждый показатель). 4</p>	<p>Критический: суммарный балл по всем показателям менее 13</p> <p>Допустимый: суммарный балл по всем показателям от 13 до 21</p> <p>Оптимальный: суммарный балл по всем показателям от 22 до 26</p>
4	Ответственность	<p>Обязательность, организованность, дисциплинированность.</p> <p>Честность</p>	<p>Когнитивные: знает сущность понятий «обязанность», «долг», «дисциплина», «ответственность»; умеет распознавать, анализировать и оценивать их проявления в своих поступках и в поведении другого человека (1 балл за каждый показатель). 2</p> <p>Эмоционально-волевые: согласен с общепринятыми правилами и стандартами; добровольно принимает обязанности; способен к волевому усилию и управлению своими желаниями; испытывает чувство вины и стыда в случае нарушения обязанностей, обещаний (2 балла за каждый показатель). 4</p> <p>Деятельностно-поведенческие: выполняет обязанности и обещания; планирует, организовывает и контролирует свою деятельность; подчиняет поведение требованиям дисциплины; прогнозирует последствия своих поступков; искренен и правдив в отношениях с людьми (3 балла за каждый показатель). 5</p>	<p>Критический: суммарный балл по всем показателям менее 15</p> <p>Допустимый: суммарный балл по всем показателям от 15 до 19</p> <p>Оптимальный: суммарный балл по всем показателям от 20 до 25</p>

№ п/п	Критерий	Компоненты интегральной черты	Показатели (проявления в соответствии с возрастной нормой)	Уровень сформированности
5	Социальная активность	Трудолюбие Целеустремленность Инициативность	Когнитивные: осознает значимость и необходимость труда; имеет представление о различных видах труда; владеет трудовыми, учебными умениями и навыками; умеет ставить социально и лично значимые цели; умеет планировать, организовывать и контролировать свою деятельность; владеет организаторскими умениями и навыками (1 балл за каждый показатель). 7 Эмоционально-волевые: любит трудиться; ценит результаты своего и чужого труда; стремится к успеху; испытывает удовольствие при достижении успехов в труде, учебе и др. видах деятельности; чувствителен к оценкам результатов своего труда со стороны других людей; имеет потребность в лидерстве и управлении деятельностью других людей; уверен в своих силах (2 балла за каждый показатель). 7 Деятельностно-поведенческие: прилежно учится; добросовестно трудится; имеет позитивные цели в основных сферах жизнедеятельности; предприимчив в деятельности; добровольно принимает и выполняет обязанности лидера, организатора (3 балла за каждый показатель). 5	Критический: суммарный балл по всем показателям менее 19 Допустимый: суммарный балл по всем показателям от 19 до 29 Оптимальный: суммарный балл по всем показателям от 30 до 36
6	Мужество	Смелость Настойчивость Терпение Оптимизм	Когнитивные: знает правила безопасного поведения; умеет принимать самостоятельные решения в сложных жизненных ситуациях; умеет прогнозировать и анализировать последствия рискованного поведения; имеет собственное мнение; умеет его отстаивать; понимает необходимость настойчивости и терпения в достижения цели (1 балл за каждый показатель).6 Эмоционально-волевые: ценит принципиальность и смелость; способен сохранять хладнокровие и выдержку в ситуациях угрозы безопасности жизнедеятельности; готов к разумному риску; эмоционально настроен на положительный результат (2 балла за каждый показатель). 4 Деятельностно-поведенческие: придерживается правил безопасного поведения; действует в соответствии со своими нравственными принципами; не склонен поддаваться влиянию других людей и обстоятельств; принимает самостоятельные решения в сложных жизненных ситуациях; прогнозирует и анализирует последствия своего и чужого рискованного поведения; отстаивает свою позицию; настойчив и терпелив в достижения цели (3 балла за каждый показатель). 7	Критический: суммарный балл по всем показателям менее 18 Допустимый: суммарный балл по всем показателям от 18 до 26 Оптимальный: суммарный балл по всем показателям от 27 до 35

Окончание табл.

№ п/п	Критерий	Компоненты интегральной черты	Показатели (проявления в соответствии с возрастной нормой)	Уровень сформированности
7	Самоуважение	Самокритичность Чувство собственного достоинства	Когнитивные: умеет анализировать и оценивать свои поступки, поведение; знает свои положительные и отрицательные привычки, качества, черты характера; понимает необходимость самосовершенствования; имеет представления о методах самовоспитания (1 балл за каждый показатель). 4 Эмоционально-волевые: ценит свои положительные качества и черты; критически относится к своим недостаткам; испытывает потребность в преодолении недостатков своего характера и развитии его положительных черт (2 балла за каждый показатель). 3 Деятельностно-поведенческие: анализирует свои поступки и поведение; ставит цели самоизменения; занимается самосовершенствованием, саморазвитием, самовоспитанием (3 балла за каждый показатель). 3	Критический: суммарный балл по всем показателям менее 14 Допустимый: суммарный балл по всем показателям от 14 до 16 Оптимальный: суммарный балл по всем показателям от 17 до 19

Апробация методики ИПХ. Методика апробировалась в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений разных типов: МОУ «Лицей № 3», детский дом «Самоцветы» г. Красноярск, Ирбейский детский дом, Ачинский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, Ачинская Мариинская женская гимназия, Вечерняя сменная школа Канской воспитательной колонии. Исследование проводилось на двух выборках подростков: 1) воспитанники-сироты из образовательных учреждений интернатного типа (93 чел.); 2) подростки лицея, воспитывающиеся в семье (96 чел.), подобранные по возрасту (14–16 лет) и полу (54 % мальчиков и 46 % девочек в группе детей-сирот, 53 % мальчиков и 47 % девочек в группе учащихся лицея). Изучение проявлений характерологических черт осуществлялось методом педагогического наблюдения классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов (12 педагогов, 14 воспитателей).

Интерпретация результатов. Полученные в результате исследования данные анализировались в целом по выборке, отдельно по мальчикам и девочкам по: абсолютной и относительной частоте встречаемости уровней проявления отдельных черт и их совокупности; дисперсии выраженности когнитивных, эмоционально-волевых и деятельностно-поведенческих показателей; риску социальной дезадаптации и др. Поскольку в рамках статьи не представляется возможным привести их полностью, ограничимся сравнением распределения абсолютной частоты встречаемости совокупности интегральных характерологических черт в различных диапазонах проявления (рис.).

На диаграмме рис. представлены 2 графика, иллюстрирующие, как часто встречается определенный уровень проявления совокупности интегральных черт (от 0 до 15 раз по каждой выборке) в диапазонах от 20 до 240 баллов у сирот и «домашних» детей. Как видно из графиков рис., у детей-сирот выше частота проявлений характерологических черт в диапазоне критического уровня до 107 баллов –

42 и 17 соответственно. Кроме этого, значения критического уровня у сирот более

Распределение частот характерологических проявлений у детей-сирот и у учащихся лицея



Рис. Сравнительная диаграмма распределения частот характерологических проявлений у воспитанников интернатных учреждений для детей-сирот и у учащихся общеобразовательного лицея. По горизонтали: диапазон суммарных значений проявлений 7 интегральных характерологических черт (213–172 – оптимальный уровень; 171–107 – допустимый уровень; менее 107 – критический). По вертикали: абсолютная частота встречаемости суммарного балла у респондентов

смещены к нижней границе. Так, проявления в интервале до 50 баллов выявлены у 15 сирот и лишь у 2 родительских детей; в последующих интервалах критического уровня разрыв между значениями также сохраняется: в диапазоне от 51 до 70–12 и 4, от 71 до 90–15 и 11 соответственно. Если обратиться к данным (здесь не приводятся) о проявлениях когнитивных, эмоционально-волевых и поведенческих показателей, то можно увидеть, что наибольший «дефицит» в диапазоне критического уровня связан с низкими показателями в эмоционально-волевой и поведенческой сферах у лицеистов и с низкими показателями во всех трех сферах у детей-сирот. Сравнение частот встречаемости допустимого уровня проявлений характерологических черт показывает, что она выше у учащихся лицея практически во всех диапазонах, при этом в обеих выборках наблюдается тенденция максимальных частот в диапазоне 130–171 балл: 19 – у сирот и 27 – у лицеистов. В допустимом диапазоне преимущественно «западают» деятельностно-поведенческие показатели у домашних детей, у сирот – эмоционально-волевые и деятельностно-поведенческие. В диапазоне оптимального уровня проявлений (172–213) максимальное различие абсолютных частот наблюдается: 26 у учащихся и только 7 у воспитанников интернатных учреждений.

Из представленных данных можно сделать важные педагогические выводы. Во-первых, разработанная методика позволяет измерить уровни проявлений

формирующегося характера детей-сирот по доступным для педагогического наблюдения когнитивным, эмоционально-волевым и деятельностно-поведенческим показателям. Во-вторых, полученные данные позволяют оценить риск социальной дезадаптации, дезинтеграции, десоциализации ребенка, поставить цели и задачи индивидуально-ориентированного программирования воспитания нравственных деятельностно-волевых черт и психолого-педагогической коррекции характерологических деформаций. В-третьих, выбранная для измерения непрерывная шкала порядка широкого диапазона предоставляет возможность ранжировать значения от минимального до максимального, что позволяет изучать динамику формирования интегральных характерологических черт.

Библиографический список

1. Батаршев А.В. Типология характера и личности: практическое руководство по психологической диагностике. СПб.: Питер, 2006.
2. Бодалев А.А. Об изучении характера человека // Сибирский характер как ценность: кол. монография / под общ. ред. М.И. Шиловой. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. С. 8–23.
3. Шилова М.И. Теория и технология отслеживания результатов воспитания школьников // Классный руководитель. 2000. № 6. С. 19–43.
4. Cheung Chau-kiu, Lee Tak-van. Improving social competence through character education // Evaluation and Programm Planning. Child Welfare and the Challenge of the New Americans. 2010. August. P. 255–263.
5. Park N., Petersoon C. Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the Values in Action Inventory of Strengths for Youth // Journal of Adolescence. 2006. P. 891–909.

ДИАГНОСТИКА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Организационно-педагогическая культура будущего учителя, компоненты, показатели, критерии сформированности, диагностическая программа.

Главной целью педагогического образования современности является становление такого учителя, который был бы не только компетентным в предметной области знания, не только образованным, но и культурным. Вот почему нужен переход, переориентация образования со знаниецентрического на культуросообразное, которое будет способствовать повышению духовности учителя. Ориентированность современного образования на культуросообразование и культуросозидание предполагает «уход» от мыслеполагания к мыслетворчеству, обеспечивает не только овладение готовыми знаниями, но и ориентирует на культуротворчество, на развитие креативности обучающихся. В данном контексте формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя и проблема ее диагностики являются одним из ведущих направлений современного образования.

Педагогическая диагностика рассматривается как совокупность методик и педагогических технологий, разработанных с целью: характеристики результатов педагогической деятельности в контексте путей, условий, способов достижения цели; выявления динамики и тенденций сформированности организационно-педагогической культуры будущего учителя; прогнозирования дальнейшего развития педагогических явлений. Таким образом, педагогическая диагностика оптимизирует педагогическую деятельность по созданию условий, способствующих результативности исследуемого процесса, качественному определению его результатов на основе выработанных критериев, позволяет минимизировать ошибки управления данным процессом. Педагогическая диагностика предполагает: разработку и реализацию диагностической программы по определению уровней сформированности изучаемого явления; выявление критериев и показателей.

Понятие «диагностика» происходит от греческого «diagnostikos» – «способный распознавать». Данное понятие характеризует учение о методах и принципах распознавания содержательных и процессуальных траекторий в системе изучения явлений, систем. Диагностика – всегда процесс, определяющий изменения в развитии явлений, систем.

При разработке педагогической диагностики важно учитывать то, что субъекты образования изменяются, взаимодействуя, участвуя в различных видах деятельности, культурных практиках. Поэтому если педагог в согласии со своими учащимися осуществляет профессиональную деятельность, то и для него диагностика становится средством достижения результативности собственной педагогической деятельности, совместного движения к общей цели. В данном контексте диагностика выполняет две функции:

- способствует отслеживанию результативности работы преподавателя;
- «измеряет» динамику формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Для того чтобы данные функции качественно «исполнялись», необходимо педагогам освоить диагностическую технологию как необходимый компонент их успешной профессиональной деятельности. Диагностическая технология представляет собой совокупность действий, которые обеспечивают наибольшие и лучшие результаты педагогической деятельности. В данном контексте диагностическая деятельность определяется нами как целенаправленные педагогические действия в виде понимания, уяснения, сравнения, прогнозирования, интерпретации, направленные на изучение состояния субъектов образовательного процесса, анализ и оценку продуктов их деятельности. Совокупность согласованных отдельных педагогических действий образует диагностическую процедуру. Для разработки диагностической процедуры отслеживания результативности формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя необходимо выявить сущность понятий, определяющих сущность данных явлений и процессов.

Определение критериев и показателей при изучении педагогических явлений играет важную роль в осмыслении их сущности, уточнении их значимости в процессе становления личности. В контексте формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя критерии и показатели данного феномена отражают его деятельность по культууроосвоению и культуросозиданию (культуротворческую деятельность), а также позволяют целесообразно результатам данного процесса «протраивать» траекторию личностного становления. Далее уточним сущность и дадим определение понятий «критерий» и «показатель».

Критерий означает мерило, норму, средство для суждения, наиболее совершенный уровень изучаемого явления. Необходимо подчеркнуть, что применительно к педагогическим явлениям критерий представляет собой совокупность показателей (признаков), раскрывающих норму, высший уровень развития качества личности. Являясь компонентом критерия, показатель выступает как конкретное и типичное проявление одной из существенных сторон исследуемого явления, по которому можно «узнать» о наличии этого качества, «показать» его. Таким образом, если критерий представляет собой максимальную условную «единицу измерения», то каждый показатель (признак) является минимальной условной единицей данного процесса.

Рассматривая критерий как инструмент для измерения того или иного явления и анализируя его сущностные характеристики, понимаем, что критерии любого изучаемого явления отражают его специфику в содержательном и процессуальном смысле, а именно:

- критерии раскрываются через ряд качественных показателей (признаков), по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия;
- критерии отражают динамику измеряемого качества во времени и культурно-педагогическом пространстве;
- критерии ориентированы на основные виды педагогической деятельности.

Анализируя общие требования к определению критериев, отражающих основные закономерности формирования организационно-педагогической культуры, понимаем, что с помощью критериев устанавливаются связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели выступают в единстве с количественными.

Раскрывая сущность критериев организационно-педагогической культуры будущего учителя, опираемся на мнения ряда авторов (В.П. Исаев, Н.Б. Крылова,

Н.Д. Никандров и другие), что общим показателем формирования культуры личности является мера разносторонней творческой активности [Исаев, 1992, с. 115]. Творческая активность в педагогической деятельности выражается в педагогическом творчестве. В свою очередь, педагогическое творчество характеризуется рядом показателей: разработка творческого, педагогического замысла (творческие проекты); реализация творческих проектов в деятельности; анализ и оценка результатов творчества, что выражается в культуросоизидании и культуротворчестве. Культуротворческая деятельность выступает базовой деятельностью в процессе формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя и становления его как профессионала. Понимая, что любая творческая деятельность, в том числе культуротворческая, организуется и реализуется в единстве и взаимосвязи духовного, креативного, интерактивного и методического компонентов, подчеркиваем значимость каждого из них для уточнения показателей и признаков организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Основанием для конкретизации определения критериев и показателей организационно-педагогической культуры будущего учителя также послужили идеи отечественных и зарубежных педагогов и психологов в области организационной культуры. Например, А.М. Столяренко [Столяренко, 2006, с. 187, 403], М. Уолтерс [<http://zhurnal.ape.relarn.ru>] основным критерием организационной культуры определяют высокую ценностную ориентированность в решении педагогических задач. В трудах американских ученых С. Дэвиса и Х. Шварца отмечается, что самым главным в формировании организованной личности и ее организационной культуры является следование культурным образцам поведения [Там же]. В исследованиях организационной культуры А.А. Погорадзе обращает внимание на необходимость духовного и творческого развития каждого члена организации [Погорадзе, 1990, с. 98]. Т. Дил и Дж. Мартин утверждают, что для формирования организационной культуры необходимо «созидать» в себе свои собственные культуры: творческую, духовную, интерактивную [<http://zhurnal.ape.relarn.ru>]. Л. Смирнич в своих работах отмечает, что любая организация и есть культура во всех ее проявлениях: в деятельности, в творчестве, в поведении, в отношениях [Smircich, 1983, с. 345].

При разработке базовой диагностики организационно-педагогической культуры будущего учителя учитывалось то, что в ее структуре выделены следующие компоненты: духовный, интерактивный, креативный и методический. Подчеркнем, что данные компоненты организационно-педагогической культуры уточняют ее сущность. Охарактеризуем выделенные компоненты.

Духовный (аксиологический) компонент в структуре организационно-педагогической культуры представлен комплексом педагогических ценностей, качеств личности, определяющих его ценностное отношение к избранной профессиональной деятельности. В контексте идей становления высококультурной и высокоорганизованной личности будущего учителя данный компонент подразумевает овладение будущим учителем профессионально-педагогической культурой и воплощение ее в профессионально важных качествах как саморазвивающегося субъекта воспитательных отношений в педагогической деятельности [Ляхова, 2004, с. 92]. Аксиологическая составляющая данного компонента представляет собой совокупность педагогических ценностей, выраженных в знаниях, умениях, опыте, которыми учитель овладевает в процессе профессиональной деятельности.

Одним из значимых компонентов, позволяющих изучить основные проявления организационно-педагогической культуры будущего учителя, является интерактивный компонент, характеризующий способность обучающегося взаимодействовать с Другими на принципах согласия и соучастия, умение создавать благоприятную психологическую атмосферу в коллективе, степень проявления личной нравственности в процессе образования. Следовательно, формирование организационно-педагогической культуры будущего учителя предполагает его овладение интерактивными умениями и навыками. Интеракция, или взаимодействие, подразумевает взаимообусловленные индивидуальные действия, связанные циклической причинной зависимостью, при которой поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных. Эффективность взаимодействия зависит от умения будущего учителя выстраивать свое поведение адекватно профессиональной ситуации. Направленность будущего учителя на достижение продуктивного взаимодействия с коммуникантами приводит к тому, что поведение выражается в позитивных, социально-культурных проявлениях, а интерактивное взаимодействие, в свою очередь, отражается в способности будущего учителя осваивать культурные практики в процессе самоорганизации педагогической деятельности.

Креативный компонент в структуре организационно-педагогической культуры будущего учителя представлен такими характеристиками, как: творческое решение педагогических задач, способность к культуросозиданию и культуротворчеству, саморазвитие и самореализация. В понимании педагогического творчества опираемся на определение Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова: «Творчество педагогическое – выработка и воплощение учителем в постоянно меняющихся условиях учебно-воспитательного процесса, в общении с детьми оптимальных и нестандартных педагогических решений» [Коджаспирова, Коджаспиров, 2001, с. 114]. Авторы указывают на то, что творчество педагога характеризует наличие у него глубоких и всесторонних знаний и их критическую переработку и осмысление; умение проектировать теоретические и методические положения в педагогические действия; способность к самосовершенствованию и самообразованию. Педагогическое творчество сопровождается разработкой новых методик, форм, средств и их оригинальным сочетанием; эффективным применением педагогического опыта в реальной жизни. Творческого педагога отличают способность к рефлексивной оценке собственной деятельности и ее результатов; готовность к формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности на основе сочетания и выработки эталонных и индивидуально неповторимых черт личности учителя; умение импровизировать на основе знаний и интуиции; способность видеть «веер вариантов». Таким образом, креативный компонент придает организационно-педагогической культуре гибкий и вариативный характер, что способствует профессиональному становлению будущего учителя.

Методический компонент организационно-педагогической культуры будущего учителя выражается в высоком уровне владения методическими приемами в процессе педагогической деятельности. Данный компонент отражает активную позицию будущего учителя по освоению педагогических практик, предусматривает свободное владение методическими способами и приемами обучения, обновления способов педагогической деятельности, направленных на удовлетворение духовных потребностей личности в общении, в получении новой информации, в передаче накопленного педагогического опыта. Все представленные выше ком-

поненты отражают сущность и содержание критериев, которые характеризуют процесс формирования организационно-педагогической культуры.

Изучение процессуально-деятельностной траектории формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя позволило нам конкретизировать базовые критерии сформированности изучаемого явления. Данные критерии содержательно связываются нами с культуротворческой деятельностью, которая характеризуется культуроосвоением, культуросозиданием, культуротворчеством. В данной деятельности наблюдается развертывание духовных, интерактивных, креативных и методических способностей и потенциалов будущего педагога, что является значимым для процесса формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Таким образом, базовые критерии понимаются нами как критерии, отражающие педагогическую сущность формирования организационно-педагогической культуры будущего педагога. Соответственно выделяем наиболее значимые, с нашей точки зрения, критерии: когнитивно-рефлексивный, ценностно-ориентированный, операционально-креативный. Опишем данные критерии.

Когнитивно-рефлексивный критерий характеризуется способностью студентов самостоятельно анализировать и соотносить накопленные знания и культурный опыт организационно-педагогической деятельности; осознанием несостоятельности стереотипных способов решения педагогических задач организационного характера. Когнитивно-рефлексивный критерий выражается в познании особенностей культуроосвоения и культуросозидания и способности глубоко осмысливать культурные практики; сопровождается осознанием необходимости постоянного обновления способов организационно-педагогической деятельности; отражает способность критически осмысливать личный опыт организационно-педагогической деятельности и умение проектировать культурные изменения в ней. Данный критерий предполагает осмысление и осознание необходимости формирования организационно-педагогической культуры.

Ценностно-ориентированный критерий выражается в способности принимать педагогические ценности как значимые и осознании необходимости их переосмысливания в контексте особенностей организационной культуры учителя; характеризуется ориентированностью на ценности созидания и творчества, способностью к культуроосвоению и культуросозиданию, способностью принимать культурные ориентиры педагогического творчества как руководство к действию; выражается в умении оценивать свою организационно-педагогическую культуру с позиции духовно-творческих качеств учителя, его гуманистических идеалов, культурных ценностей; ориентированности на профессионально-культурный модус поведения в практической деятельности, способности принимать ценности образования (ценности-знания, ценности-умения, ценности-отношения и другие) и культурные ориентиры педагогического творчества как руководства к действию.

Операционально-креативный критерий отражает способность будущих учителей творчески осваивать информацию культурного характера в контексте ее значимости в организационной деятельности; умение избирать культурные варианты поведения в процессе организации педагогической деятельности и взаимодействовать на основе принципов согласия и соучастия; готовность будущих учителей проявлять подлинные духовно-творческие качества в процессе организационно-педагогической деятельности и признавать собственную ответственность за ее результаты. Данный критерий характеризует умение студентов владеть способами и приемами организации и делиться опытом с другими; участие в раз-

работке творческих проектов, активное освоение инновационных культурных практик учителей. Операционально-креативный критерий предполагает осознание необходимости создания и собственно разработку операционной модели по формированию организационно-педагогической культуры будущего учителя.

Выделенные критерии могут иметь различные уровни проявления, что зависит от созидательных действий будущего учителя и развития его культурных потребностей. В этой связи нами выделены следующие уровни сформированности организационно-педагогической культуры будущего учителя: КС – характеризующий проявления культуросозидательного характера (действия направлены на осознание необходимости культурно обогащаться, «созидать» культуру в себе); КП – проявления культуропотребностного характера (характерно проявление потребности в культуроосвоении и культуросозидании); ФН – проявления функционально-нормативного характера (характерно следование нормативным требованиям к организации педагогической деятельности).

Сопоставление каждого из критериев и представленных уровней позволяет сконструировать удобную для работы преподавателя форму диагностической программы (табл. 1). Преподаватель-эксперт высказывает оценочное суждение о характеристиках организационно-педагогической культуры будущего учителя и выражает его в виде собственной оценки-уровня: культуросозидательный (КС), культуропотребностный (КП) или функционально-нормативный (ФН).

Таблица 1

Минимальная диагностическая программа изучения уровней сформированности организационно-педагогической культуры будущего учителя

Критерии	Характеристики организационно-педагогической культуры учителя	Оценочное суждение
Когнитивно-рефлексивный	Самостоятельно анализирует и соотносит накопленные знания и культурный опыт организационно-педагогической деятельности; осознает несостоятельность стереотипных способов решения педагогических задач организационного характера; познает особенности культуроосвоения и культуросозидания и глубоко осмысливает культурные практики; понимает необходимость постоянного обновления способов организационно-педагогической деятельности; критически осмысливает личный опыт организационно-педагогической деятельности и проектирует культурные изменения в ней	КС
		КП
		ФН
Ценностно-ориентированный	Принимает педагогические ценности как значимые и осознает необходимость их переосмысливания в контексте особенностей организационной культуры учителя; ориентируется на ценности созидания и творчества, культуроосвоение и культуросозидание и принимает культурные ориентиры педагогического творчества как руководство к действию; оценивает свою организационно-педагогическую культуру с позиции духовно-творческих качеств учителя, его гуманистических идеалов, культурных ценностей; ориентирован на профессионально-культурный модус поведения в практической деятельности	КС
		КП
		ФН
Операционально-креативный	Творчески осваивает информацию культурного характера в контексте ее значимости в организационной деятельности; избирает культурные варианты поведения в процессе организации педагогической деятельности и взаимодействует на основе принципов согласия и соучастия; проявляет подлинные духовно-творческие качества в процессе организационно-педагогической деятельности и признает собственную ответственность за ее результаты; владеет способами и приемами организации и делится опытом с другими; участвует в разработке творческих проектов, активно осваивает инновационные культурные практики учителей	КС
		КП
		ФН

Изучение характеристик организационно-педагогической культуры будущего учителя послужило основанием в числе показателей данного качества, как отмечалось выше, выделить: культуросозидание, культуросозидание, культуросозидание. Описание данных показателей по уровням проявления представлено в табл. 2.

Таблица 2

Оценочная характеристика показателей организационно-педагогической культуры будущего учителя по уровням проявления

Показатель	Уровни проявления организационно-педагогической культуры		
	культуросозидательный	культуросозидательный	функционально-нормативный
Культуросозидание	Активен в культуросозидании; охотно принимает решения по участию в культуросозидательных ситуациях; готов к освоению культурных практик учителей; индивидуален и избирателен в выборе способов культуросозидания	Не всегда испытывает потребность в культуросозидании, частично принимает необходимость культуросозидания и культуросозидания; мало заинтересован в достижении конечного результата; стереотипен в действиях	Не осознает необходимости в культуросозидании; не чувствует в себе потребности осваивать культурные практики учителей; не заинтересован в ценностном и творческом познании культуры; придерживается норм и канонов в обучении
Культуросозидание	Проявляет активность в культуросозидании; исполнитель в решении культуросозидательных ситуаций; предпочитает позицию «активного деятеля»; способен «созидать» культуру в себе и помогать другим в ее созидании	Способен к культуросозиданию, но не всегда проявляет активность в культуросозидательных ситуациях	Не обладает способностью к культуросозиданию; предпочитает позицию наблюдателя позиции участника; не исполнитель в решении задач, заявленных культуросозидательной ситуацией; не заинтересован в конечном результате
Культуросозидание	Способен предложить свои варианты творческого решения педагогических задач; активно реализует творческие подходы к решению культуросозидательных ситуаций в обучении; активно осваивает культурные практики других учителей; разрабатывает и реализует творческие проекты; относится к накопленному культурному опыту с позиции ценностного подхода	Не всегда предлагает свои собственные методы решения культуросозидательных ситуаций; только иногда реализует творческие подходы к решению педагогических задач; не всегда активен в творческом проектировании	Не предлагает творческих вариантов решения педагогических задач; не осознает важности творческого подхода в образовании; не участвует в проектах творческого проектирования; не считает культуросозидание важной составляющей содержания современного образования

Выводы: представляя организационно-педагогическую культуру основой приложения способностей будущего педагога, подчеркнем, что в разработанной диагностической методике отражены ее организационные и педагогические характеристики. Разработанный диагностический инструментарий может применяться в процессе изучения результативности формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя. Отмечаем, что в качестве показателей организационно-педагогической культуры будущего учителя определены: культуросозидание, культуросозидание, культуросозидание; а в качестве критериев формирования организационно-педагогической культуры будущего учителя вы-

делены: когнитивно-рефлексивный, ценностно-ориентированный, операционально-креативный.

Библиографический список

1. Исаев В.П. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект: учеб. пособие. Белгород: БГПИ, 1992. 52 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: АCADEMIA, 2001. 176 с.
3. Ляхова Н.В. Профессиональная культура как сущностная характеристика учителя. // Мир человека: информационно-аналитический справочник. Красноярск: Изд. СибГТУ, 2004. Вып. 1–2. С. 89–95.
4. Погоразде А.А. Культура производства: сущность и факторы развития // Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1990. 212с.
5. Столяренко А.М. Психология и педагогика. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: ЮНИТИ, 2006. 526 с.
6. URL: <http://zhurnal.ape.relarn.ru> Электронный журнал «Исследовано в России».
7. Smircich L. Concepts of Culture and Organizational Analysis // Administrative Science Quarterly. 1983. № 28. P. 339–358.

ПСИХОЛОГИЯ

О.Б. Абраменко

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ОСНОВА ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Часто болеющие дети, родительское отношение, личность ребенка, типы родительского отношения, агрессивность.

Социально-экономические преобразования в России обуславливают изменение привычного уклада жизни и нравственно-ценностных ориентаций. Ухудшение микроклимата семьи является причиной, провоцирующей рост отклонений в личностном развитии и социальном поведении подрастающего поколения. Для общества являются приоритетными задачи, направленные на формирование физически развитой и психологически здоровой личности, способной к продуктивной деятельности и конструктивному межличностному взаимодействию [Хухлаева, 2001].

Классики отечественной психологии подчеркивают роль социальной среды в психическом развитии детей и считают, что главным институтом воспитания подрастающего поколения, целенаправленного формирования фундамента психического здоровья детей является семья. Именно в семье закладываются основы личности ребенка. По мнению Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др., взаимоотношения детей и взрослых формируют особенности личности подрастающего поколения. Родительское отношение – это комплекс всех отношений в семье [Выготский, 1983].

Многие исследователи (D.W. Winnikot, 1965; А.А. Любянская, 1977 и др.) высказывают мнение, что ребенок не только «получает любовь, но, как член семьи, оказывает влияние на чувства и отношение родителей, как к себе, так и друг к другу», т. е. является субъектом взаимоотношений.

В целом сегодня в нашем обществе имеется серьезный дефицит позитивного воздействия на подрастающее поколение. Происходит «деформация» семьи, которая не выполняет такие важные функции, как формирование у детей чувства психологического комфорта, защищенности. Проблемы семейного воспитания многоплановы. Нарушение функций семьи, воспитания, неоптимальный стиль общения и взаимодействия приводят к постоянным конфликтам, негативным тенденциям развития детей [Котова, 2004].

Наиболее частыми причинами обращения к помощи профессиональных психологов являются семейные конфликты с детьми и сложности в общении. Особенности поведения, нарушения эмоционально-волевой сферы являются результатом присвоения детьми особенностей взаимоотношений, которые транслируются взрослыми в семье.

Исследователи (И.С. Багдасарьян, В.В. Николаева, А.С. Спиваковская, А.К. Осницкий, Н.Н. Прихожан, Г. Паренс, Р.С. Сирс, Е.Е. Маккоби, М. Мид, К. Левин, А.Е. Личко, Г.Г. Филиппова, К. Хорни и др.), изучающие влияние родительских отношений на развитие и формирование детей, приходят к заключению, что неконструктивные взаимоотношения, семейная дисгармония, обстановка чрезмерной опеки и запугивания способствуют развитию личности по невропатическому и психопатическому типам, проявлению агрессивных тенденций, тревожности, эмоциональной незрелости.

Особое внимание в нашей работе уделено часто болеющим детям. Это обусловлено тем, что наблюдается увеличение детской заболеваемости и, как следствие, возникает проблема развития личности соматически больных детей. В письме Минздравсоцразвития России от 29 мая 2009 г. указывается, что за 5 лет заболеваемость детей в возрасте до 15 лет увеличилась на 11 %.

Следует отметить, что ряд авторов (И.Г. Гагаркина, 2006; В.Н. Шестакова, М.А. Пунина, Ж.Г. Чиждова, 2006) отмечают факт нарушения состояния здоровья детей, вызванный микросоциальными факторами (постоянные стрессовые ситуации, испытываемые матерью; низкий экономический уровень семьи; плохие условия проживания; перенесенные инфекционные заболевания ребенком на первом году жизни; патология воспитания; конфликты в семье; посещение ДДУ; алкоголизация родителей и т.п.). Эти и другие микросоциальные факторы способствуют проявлению агрессивных тенденций детей [Гагаркина, 2006; Шестакова, Пунина, Чиждова, 2006 с. 23].

Важность и необходимость изучения соматически больного ребенка, через исследование социальной ситуации его развития, подтверждают многие ученые (Г.А. Арина, Н.А. Коваленко, 1995; О.В. Груздева, 2004; Б.С. Братусь, 2004; Б.В. Зейгарник, 2007; В.А. Ковалевский, 1997; В.В. Николаева, 1987; А.Ш. Тхостов, 1991).

Дефицитарность социальной ситуации развития соматически больного ребенка оказывает влияние на ход познавательного и личностного развития ребенка, а также способствует формированию определенных типов родительского отношения [Николаева, 1994; Арина, Коваленко, 1995; Котова, 2004].

Авторы (Г.А. Арина, Н.А. Коваленко, 1995; В. Николаева, 1995; А.А. Михеева, Е.О. Смирнова, С.М. Чечельницкая, В.Н. Касаткин, 1999; И.Г. Киян, И.В. Равич-Щербо, А.Г. Румянцева, 2000; И.Г. Гагаркина, 2006; В.Н. Шестакова, 2006; М.А. Пунина, 2006; Ж.Г. Чиждова, 2006) высказывают мнение о том, что одним из ведущих факторов возникновения и развития заболевания детей может являться нарушенное родительское отношение. Ребенок, который не получает в полной мере внимания, потребности которого не всегда удовлетворяются, склонен использовать «уход в болезнь», с подсознательной целью получения недостающей любви и внимания от родителей. Кроме того, по мнению многих ученых (А.А. Аладьин, 1996; Г.Э. Бреслав, 2006; И.В. Котова, 2004; Д.А. Леонтьев, 1987; И.А. Фурманов, 1997; К. Хорни, 1974 и др.), негармоничное семейное воспитание способствует проявлению негативизма, агрессивных тенденций ребенка.

Целью нашего исследования является выявление особенностей родительского отношения к часто болеющим детям старшего дошкольного возраста и его влияния на нарушение развития личности ребенка.

Исследование проводилось в период с сентября 2006 по май 2010 гг. Испытуемые посещали МДОУ № 33, 60, 63, 64; 66 г. Железногорска Красноярского края и МДОУ № 3 поселка городского типа Североенисейский Красноярского края. В эксперименте участвовали 80 детей: 40 часто болеющих и 40 здоровых дошкольников в возрасте 6–7 лет, 80 их родителей и 16 педагогов. Часто болеющие и здоровые дети отличались только количеством заболеваний. Частота заболеваний составляла три и более случая в год в категории часто болеющих детей. На момент исследования часто болеющие дети находились в стадии ремиссии.

Изучение особенности родительского отношения к часто болеющим детям старшего дошкольного возраста происходило путем определения эмоционального благополучия ребенка в семье и определения типа семейного воспитания. С этой целью были использованы следующие методики: рисуночная методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бэнс, С.К. Кауфман, А.Л. Венгер, 2001), тест-опросник «Анализ семейного воспитания» (Эйдемиллер Э.Г.) [Котова, 2004].

Анализ полученных результатов позволяет увидеть следующую особенность: во всех семьях (полных и неполных) часто болеющих детей старшего дошкольного возраста данной выборки присутствует нарушенный тип родительского отношения к детям. Тогда как в категории здоровых детей неэффективные детско-родительские отношения выявлены у 52,5 % диагностируемых семей. Преобладающими типами неэффективного (нарушенного) родительского отношения к часто болеющим детям старшего дошкольного возраста являются «потворствующая гиперпротекция» (27,7 % семей), «эмоциональное отвержение» (30 % семей) и «повышенная моральная ответственность» (22,5 % семей). В семьях, имеющих здоровых детей преобладает нарушенный тип воспитания – «повышенная моральная ответственность» (у 22,5 % семей). Результаты нашего исследования позволили выявить качественные отличия в особенности проявления агрессивного поведения в категории часто болеющих детей. В семьях, использующих тип воспитания «потворствующая гиперпротекция» агрессивность часто болеющих детей проявляется в виде негативизма и отказа выполнять правила. В семьях, где выявился тип воспитания «эмоциональное отвержение», агрессивность часто болеющих детей старшего дошкольного возраста проявляется в виде обидчивости, косвенной и вербальной агрессии. Воспитание часто болеющих детей по типу «повышенная моральная ответственность» провоцирует вид агрессивности, такой как чувство вины и отказ выполнять правила. Исследование агрессивности проводилось с помощью методики «КРС» (Р. Бэнс, С.К. Кауфман, А.Л. Венгер, 2001), опросника «Самооценка форм агрессивного поведения», модифицированный вариант Басса – Дарки (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов и др., 2002), анкетирования педагогов по методике Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко (1992). В категории здоровых детей старшего дошкольного возраста агрессивное поведение имеет следующие особенности: физическая и вербальная агрессия, стремление к лидерству, стремление все сделать лучше других. Анализ полученных результатов не выявил достоверных отличий в уровне проявления агрессивности часто болеющими и здоровыми детьми старшего дошкольного возраста.

Хочется отметить особенность рисования часто болеющих детей, которая имеет явные различия в сравнении со здоровыми детьми старшего дошкольного воз-

раста: 70 % часто болеющих детей использовали в основном более холодные, темные тона, хотя им предлагался весь набор цветных карандашей. Традиционно использование таких цветов интерпретируется как признак присутствия чувства отверженности, внутреннего психологического дискомфорта ребенка. В некоторых рисунках отсутствовал кто-либо из членов семьи. По мнению С.К. Кауфман (2003), это указывает на наличие у ребенка негативных чувств по отношению к этому члену семьи. В некоторых рисунках детей члены семьи отделены друг от друга видимыми границами или значительный по размеру предмет отделяет взрослых от ребенка; члены семьи изображены в машине с затемненными окнами; первенство в рисовании отдавалось изображению предметов, что свидетельствует об эмоциональном дискомфорте ребенка в семье (А.Л. Венгер, 2001). Некоторые дети не изображали самого себя в составе семьи (это может свидетельствовать о том, что ребенок не чувствует принадлежности к своей семье, не может определить свое место в кругу семьи). Данные показатели можно отнести к признакам эмоционального неблагополучия ребенка в семье. Такие особенности рисования могут свидетельствовать о неблагоприятной эмоциональной атмосфере в семьях часто болеющих детей. В категории здоровых детей эмоциональное неблагополучие обнаружилось у 25 % детей.

Таким образом, анализ исследования родительского отношения к часто болеющим детям старшего дошкольного возраста позволяет сделать заключение о том, что в семьях, имеющих соматически больных детей, могут формироваться своеобразные отношения, обусловленные дефицитарной ситуацией развития ребенка. Микросоциальные факторы способствуют ухудшению здоровья детей. Неэффективное (нарушенное) родительское отношение может негативно сказываться на эмоциональном благополучии и отрицательно влиять на развитие личности часто болеющего ребенка.

Американский исследователь Г.Л. Лэндрет (2000), анализируя детско-родительские отношения, указывает на то, что родители нуждаются в помощи. Им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию конструктивных взаимоотношений с детьми, что обусловит полноценное развитие личности подрастающего поколения [Лэндрет, 2000]. Поэтому психолого-педагогическая работа должна быть направлена на создание благоприятных взаимоотношений родителей с детьми, что позволит создать положительную эмоциональную атмосферу внутри семьи и снизит агрессивные проявления детей. Данная работа должна проводиться с детьми и их родителями. Коррекционная работа с соматически больным ребенком должна быть нацелена на создание жизненных перспектив, эмоционального комфорта и формирование уверенности в себе.

Библиографический список

1. Арина Г.А., Коваленко Н.А. Часто болеющие дети. Какие они? // Школа здоровья. 1995. Т.2, № 3.
2. Братусь Б.С. Аномалия личности. М., 2004. 304 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М., 1983. Т. 5. 369 с.
4. Гагаркина И.Г. Дисгармоничное нервно-психическое развитие детей и подростков: клинический и социальный аспекты: монография, 2006. 252 с.
5. Зейгарник Б.В. Психология личности: норма и патология. М.: МПСИ, МОДЭК, 2007. 416 с.

6. Ковалевский В.А. Развитие личности соматически больного дошкольника, младшего школьника и подростка. Красноярск, 1997. 122 с.
7. Коваленко Н.А. Эмоциональный и телесный опыт ребенка с бронхиальной астмой: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 227 с.
8. Котова Е.В. Детско-родительские отношения в различных типах семей: монография. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2004. 156 с.
9. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. М.: Междунар. пед. академия, 2000. 368 с.
10. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М., 1987. 166 с.
11. Тхостов А.Ш., Арина Г.А. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни // Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психической и соматической патологии. Л., 1991.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Психотерапия, 2009. 544 с.
13. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
14. Шестакова В.Н., Пунина М.А., Чижова Ж.Г. Состояние здоровья детей из неполных семей и их готовность к школьному обучению // Поликлиника. 2006. № 1.

МОБИЛЬНАЯ ПРОФИДЕНТИЧНОСТЬ В ПОИСКЕ И ВЫБОРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Идентичность, мобильность, профессионализм, профессиональная идентичность, профессиональная мобильность, мобильная профидентичность.

В современной России зародилась новая система отношений, обозначенная массовой динамикой миграционных процессов широко распространившихся сегодня в высших образовательных учреждениях на этапах получения профессии [Андрющенко, 2005, с. 35]. Наблюдаемая закономерность была отмечена Н.Б. Зазаевой, она обусловлена зарождением новых видов идентичности, интегрирующих с различными социальными институтами, а также институтом профессии [Зазаева, 2009, с. 426].

Причина возникновения новых отношений состоит в нестабильности политико-экономической жизни общества, государства и кризисном состоянии социально-личностной, профессиональной сферы человека. Динамичные изменения всех экономических, политических, социальных, профессиональных и других сфер особенно отражаются на структуре идентичности каждой личности, выражаясь в различных формах кризиса идентичности. В структуре идентичности происходят изменения, обусловленные повышенным интересом человека к исследованию самого себя, а также познанию кризисных и нестабильных отношений социального, профессионального окружения личности. Подробно исследуя такие изменения, мы обнаруживаем появление новых видов идентичности, непохожие на прежние традиционные. Их необходимость и значимость жизненно важны для саморазвития и самоопределения каждой личности. В жизненной практике отмечается «преломление» идентичности личности к социальному, профессиональному окружению, инновационным, информационным средствам управления. Объяснением данного социально-психологического феномена становится с одной стороны, рост интереса к локальным особенностям сетей, с другой – широкое распространение средств массовой коммуникации и новых технологий и пр.

Обозначенную проблему мы раскрываем через профидентичность в контексте мобильности и обозначаем ее в понятии «мобильная профидентичность личности студентов вуза». Исследуя особенности заявленной нами проблематики, отметим, что ключевым моментом нашего исследования становится рассмотрение понятий «профессиональная идентичность» и «профессиональная мобильность» студентов вуза как основополагающих элементов понятия «мобильная профидентичность».

Ссылаясь на идеи зарубежных ученых, таких как С. Джошел, Т. Ллойд, К. МакГовен, Р. Финчман, необходимо отметить, что в середине 70-х гг. XX в. М. Аргай впервые упомянул о связи профидентичности с профессионализацией индивида. В зарубежной науке изучение вопросов профидентичности личности студентов вуза определяется двумя направлениями. Первое направление нацелено на изучение профессионального развития и личностного самосовершенствования студентов. Второе – на социальные стороны и факторы, влияющие на

становление профессиональных качеств личности студентов вуза. Российские ученые рассматривают профидентичность как некий интегративно-психологический феномен. Он, в частности, указывает на степень принятия избранной профессиональной деятельности в качестве основного средства самореализации, самоопределения и результат длительного развития личности студента под влиянием социальных условий (К.А. Абульханова-Славская, Е.П. Ермолаева, Н.Л. Иванова, Ю.А. Кумырина, Ю.П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер и др.).

Определяя профидентичность личности студентов вуза, мы придерживаемся точки зрения З.В. Ермаковой и соглашаемся с ней в том, что это неотъемлемый компонент профессионализма, который, по нашему мнению, раскрывает «взаимосоответствие» студента и выбранную им специальность (профессию) на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, а также выполняет относительно самостоятельные функции: 1) адаптационную; 2) устойчивость профессиональной позиции; 3) преобразующую; 4) равновесную.

В научной литературе понятие «профессиональная мобильность» широко анализируется через тождественное понятие «трудовая мобильность». В работах отечественных авторов О.М. Белоцерковского, О.М. Дементьевой, С.Е. Каплиной, В.В. Новикова и др., профессиональная мобильность и уровень ее развития исследуются у студентов, поступающих и заканчивающих вуз. Придерживаясь точки зрения С.Е. Каплиной в определении понятия «профессиональная мобильность» (далее – профмобильность) понимаем, что это процесс движения индивидов между группами профессиональной структуры общества, который выражает перекалфикацию социальных объектов (изменение специализации, специальности или самой профессии) [Калинина, 2008, с. 38].

Следовательно, роль профмобильности личности студентов вуза состоит в возможности перемещаться как в студенческой группе, так и в новых студенческих группах, коллективах и профессиональных средах для приобретения нового знания, опыта. Кроме того, указывается такое важное интегративное качество, как готовность к успешной адаптации в новых условиях (О.К. Дементьева). Отметим, что профидентичность и профмобильность являются главными и неотделимыми характеристиками личности студента вуза, связь которых обнаруживается в контексте профессионализма. Проблема профессионализма встречается в трудах С.А Дружилова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и др. Понятие «профессионализм» указывает на наличие конкретных профессиональных навыков и качеств, устанавливающих действующего профессионала. Динамика в сфере становления профессионализма связывается и наблюдается исследователями с профидентичностью достаточно давно. Она определяется неразрывностью, целостностью, единством процесса обучения.

Соответственно, в жизненной практике мы наблюдаем «преломление» профидентичности личности к социальному, профессиональному окружению, инновационным, информационным средствам управления путем постоянного воздействия ряда факторов, где ведущим становится процесс обучения, влияние которого личность испытывает на себе на протяжении всей жизни. Все это приводит нас к выводу о том, что профидентичность личности является мобильной категорией, позволяющей быстрее развиваться, обучаться, адаптироваться среди новых перемен и изменений в профессиональной сфере. Данную категорию мы обозначаем понятием «мобильная профессиональная идентичность личности студентов вуза» (далее – мобильная профидентичность), которая имеет свои

структурные единицы: идентичность, мобильность, профессионализм, профидентичность, профмобильность. Подтверждением этого становятся исследования канадских ученых, которые отмечают, что профидентичность личности становится мобильной, когда человек находится среди большого количества новшеств социальной, профессиональной сферы и испытывает их воздействие на себе. Психологи же утверждают, что профидентичность личности становится мобильной в ходе активного поиска смысла жизни. Поиск в данном случае является залогом сохранения полноценности профидентичности личности (Л.Б. Шнейдер). Его отсутствие приводит к кризису идентичности (М.А. Заковоротная).

Категорию профидентичности на предмет мобильности мы определяем как динамичное образование личности, изменяющееся под воздействием ряда факторов, ведущим из которых является профессиональное обучение. Современные условия действительности охарактеризовали профидентичность личности – мобильной, позволяющей быстрее развиваться, обучаться, адаптироваться к новым переменам и изменениям в профессиональной сфере. Важная особенность мобильной профидентичности состоит в том, что она не может быть сведена к социальной, личностной идентичности или мобильности, так как зарождение ее происходит в непрерывности образования, обозначенного эмерджентным движением и генезисом профессиональной деятельности.

Под понятием «мобильная профидентичность личности студентов вуза» мы понимаем интегративную характеристику личности, способную идентифицировать, изменять и отчуждать в ситуациях поиска и выбора как выбранную специальность (профессию), так и избранное профессиональное направление в связи с влиянием новых технологий, эмерджентного движения и генезиса профессиональной деятельности. Кроме того, требования социального контекста указывают на высокий уровень развития общекультурных и профессиональных компетенций, метапредметных действий, мобильности студентов. Таким требованиям соответствуют не все студенты, а лишь определенная часть, которая предъявляет сама к себе повышенные запросы. Данные запросы ориентированы на будущие перспективы от освоения профессиональной деятельности, а значит, и специальности (профессии), которая предполагает высокую заработную плату, успешную карьеру, востребованность на рынке труда и др.

Однако, как показывает действительность, это не всегда возможно. Именно поэтому от 60 до 77 % студентов вуза осуществляют свой первый поиск и выбор специальности не на основе внутренней мотивации, а руководствуясь предпочтительностью и престижностью социальных воззрений, действующих на сегодня в обществе. Адекватность выбора профессии студентов определялась в выявлении личностного развития и профессиональной мотивации. Интересуясь мотивами выбора будущей профессии студентов Читинского государственного университета (далее – ЧитГУ), мы выяснили, что он совершается и в какой-то мере неосознанно. Удовлетворенность первоначального выбора специальности (профессии) из суждений студентов не всегда соответствует их настоящему желанию. Для уточнения и конкретизации основного вывода о мотивации выбора и целенаправленности будущей профессиональной деятельности личности студентов ЧитГУ мы обратились к сравнительному анализу данных, полученных на основании методики факторов привлекательности профессии В.А. Ядова и теста локуса контроля Дж. Роттера. Следует заметить, что опрос по методике В.А. Ядова с 458 респондентами определил основные мотивы профессионального выбора.

Среди них такие, как: совет родителей, знакомых, друзей, родственников обучающихся – 142 человека (31 %); любопытство и интерес обучающихся – 87 человек (19 %); востребованность профессий «здесь и прямо сейчас» обучающихся – 174 человека (38 %); яркая заинтересованность профессиональной потребности выявилась лишь у 23 человек (5 %); полное равнодушие к овладению будущей профессиональной деятельности и профессии обнаружилось у 32 человек (7 %). Данные, полученные по тесту локуса контроля, охарактеризовали тип личностей 458 респондентов, среди которых экстерналы составили 62,3 %, интерналы – 37,7 %.

Таким образом, большинство опрошенных студентов являются экстерналами, для которых не свойственно осознанно осуществлять выбор, полагаться на себя, быть целеустремленным, самостоятельно добиваться задуманных целей, работать над собой. Они склонны полагаться на мнения других, на обстоятельства, на случай и ни в коем случае не винить себя в собственных неудачах. Поэтому сравнение полученных данных, убеждает нас в том, что мотивами выбора будущей профессии становится не осознанность, которая в большей степени характеризует отсутствие поиска профидентичности, осознанности, самостоятельности, ответственности за самих себя при планировании будущей профессиональной деятельности. Наше предположение в исследовании подтвердилось результатами анкеты «Современное студенчество», где главными вопросами были: «Чем Вы руководствовались при выборе будущей профессии?»; «Для чего Вы получаете данную профессию?» (табл. 1).

Таблица 1

Ответы анкеты «Современное студенчество»

Вопросы анкеты	Варианты ответов	Специальности, кол-во студентов			
		ЭЭС	АУ	ПГС	ЮР
Чем Вы руководствуетесь при выборе будущей профессии?	Совет родителей, родственников, друзей и т. д.	73	85	68	91
	Любопытство и интерес	45	35	38	40
	Престиж и востребованность профессии	90	105	87	115
Для чего Вы получаете данную профессию?	Карьерный рост	75	90	83	100
	Приобретение диплома	94	112	99	105
	Наличие рабочих мест	88	67	95	70
	Высокая заработная плата	68	104	64	98

Необходимо отметить, что многие студенты не могли дать конкретный ответ на поставленный вопрос и давали несколько вариантов ответов. Из таблицы видно, что структурные компоненты мотивации при выборе будущей профессии этих студентов зачастую смещаются в сторону престижности профессии в условиях рынка. Вторым существенным моментом становится то, что многие студенты всего лишь получают диплом престижной специальности для высокого общественного статуса и частного предпринимательства, а следовательно, преуспевания и материальной обеспеченности. В связи с этим отмечается отсутствие целе-

направленного и мотивированного выбора будущей профессии студентами. Наблюдения показывают, что, получив диплом по престижной специальности (профессии), многие студенты не работают по нему, так как наличие рабочих мест отсутствует. В большой степени такому факту подвержены специалисты гуманитарной направленности, как указывают показатели исследования государственной «Службы занятости населения Забайкальского края» (табл. 2).

Таблица 2

**Показатели государственной
«Службы занятости населения Забайкальского края»
в период 2004–2010 гг.**

Показатели	Специальности			
	ЭЭС	АУ	ПГС	ЮР
Количество обращений специалистов в поисках работы	26	383	35	653
Специалисты, запрашиваемые предприятиями	259	12	575	35

Практика полна примеров, когда студенты ищут себе работу, не соответствующую их полученному профилю, а находят другую, по которой приходится учиться дальше. Обозначенная проблематика наблюдается во всех вузах нашей страны среди студенческой молодежи, она звучит по-разному: «социальная неопределенность студенческой молодежи», «миграционные процессы в профессиональной сфере», «утечка мозгов за рубеж», «смена вуза или специальности», «кризис студенческой идентичности» и т. д., однако сущность данного явления остается прежней. Причина поднимаемой проблемы заключается в неосознанности первоначального выбора специальности, будущей профессии. Это происходит в связи с тем, что политическая, экономическая, социальная, профессиональная ситуация в нашей стране сегодня является относительной и неопределенной. Для личности студентов вуза она несет большой груз ответственности. Неподготовленная личность студента часто осуществляет свой выбор в любой сфере деятельности – это неверно. В школах, техникумах абитуриентов не готовят к вновь возникающим новшествам в профессиональной деятельности, не развивают профидентичность, профмобильность, профессионализм, которые являются базовыми характеристиками личности. Поэтому, когда выбор специальности или будущей профессии личностью осознается как неверный, предпринимается попытка отхода от данного выбора. Она разрешается по-разному: одни студенты ищут себя, меняя специальность, вуз на этапе получения профессии; другие получают несколько высших образований; кто-то осознает, что базовые знания, которые дают в российских вузах, недостаточны и уезжает учиться за рубеж; некоторые, получив российское образование, уезжают в поисках работы за границу; кто-то из студентов, боясь новых трудностей в освоении профессиональной деятельности, оставляет процесс обучения и т. д. Наблюдаемые события в среде студенческой молодежи условно делят ее на три категории групп. Первая не боится сложностей, трудностей, новшеств, готова мобилизовать и отождествлять себя столько раз, сколько от нее этого потребует жизнь. Вторая такую готовность обнаруживает с учетом мнения и советов окружающих, в основном их самостоятельность проявляется реже, чем у первой группы. Третья груп-

па такую готовность не проявляет вообще, убегая от трудностей, изолируя себя от общества и окружающих и т. д. Для первой и второй групп свойственно наличие такой характеристики, как мобильная профидентичность, которая имеет свои критерии и уровни. Кроме того, наличие подобной характеристики личности приводилось социологами еще в период распада СССР (М.Ф. Черныш, В.А. Ядов). Так, М.Ф. Черныш в период распада СССР отмечал категорию лиц, идентичность которых характеризовалась нисходящей мобильностью: совет близких, помощь государства, а также отсутствие желания перестроиться принять новые требования – перемены, происходящие в обществе, изменить специальность, профессиональную деятельность. Для второй категории лиц было свойственно самостоятельно изменяться в процессе всех социальных перемен. Их социальная самоидентификация претерпевала восходящую мобильность, так как она была всегда направлена на самих себя и активизировалась поиском новой профессиональной деятельности [Черныш, 1993, с. 163].

События, происходящие достаточно давно в период распада СССР, становятся актуальными и сегодня, только наблюдаются они в студенческой среде. В ходе исследования личностного развития и профессиональной мотивации студентов вуза мы выявили следующее. Некоторым студентам свойственно изменять специальность (профессию), профессиональное направление как в процессе обучения, так и после окончания, то есть перестраиваться в связи с происходящими социально-профессиональными переменами в период своего обучения. Мы исследовали изменение специальности, будущей профессии в процессе обучения среди студентов ЧитГУ. Их «перемещение», или движение, с одной специальности на другую специальность отмечалось в период 2004–2009 учебного года. Исследовались специальности: «Электроснабжение» (ЭС), «Антикризисное управление» (АУ), «Промышленное и гражданское строительство» (ПГС), «Юриспруденция» (ЮР). Движение студентов, или смена специальности, осуществляется по каналу мобильности, в качестве примера выступал другой факультет (рис.).

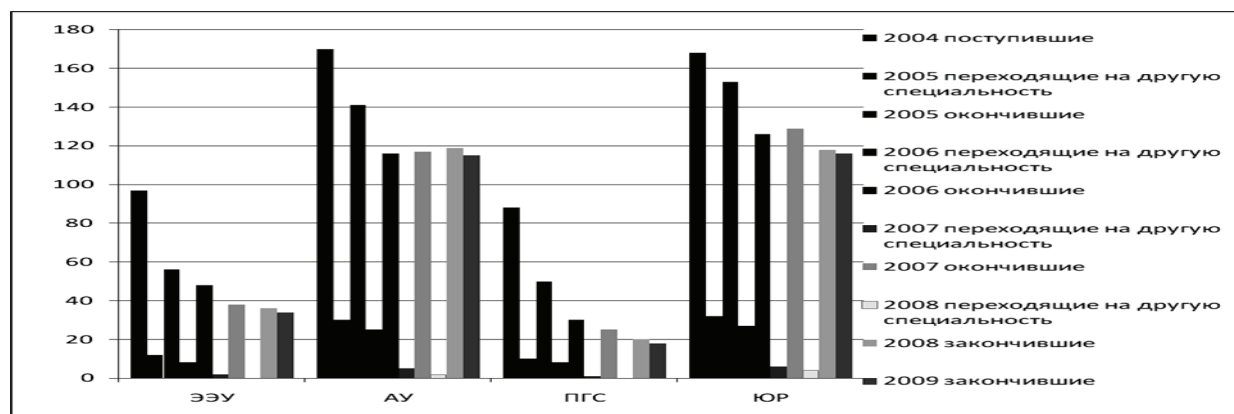


Рис. Движение контингента студентов ЧитГУ

Исследования показали, что для студентов, получающих специальность гуманитарного и технического направления, свойственно изменять специальность (профессию), профессиональное направление. В большинстве таких изменений присутствует неадекватность выбора специальности, связанная с неосознанностью и отсутствием необходимых знаний по выбранному профессиональному направлению. Кроме того, в процессе обучения определяются студенты с успешным, хорошим, слабым уровнями подготовленности. Слабый уровень подготов-

ленности студентов отражает первоначальный выбор специальности и, как правило, влияет на адекватность самооценки студента. Неадекватный выбор специальности (профессии) студента отражается в общей неудовлетворенности собой, собственного образа Я студента. Образ Я студента Дж. Тернер, Х. Тэджфел, А.К. Толмасова определяют как самоидентичность. Поэтому на составляющую характеристику образа Я студента большое значение оказывает собственная самооценка. Основными критериями мобильной профидентичности личности студентов вуза будут являться общекультурные, профессиональные компетенции, осознанное личностное развитие, профессиональная мотивация, основанная на внутреннем убеждении, адекватная самооценка, активность, постоянный поиск.

Анализ результатов исследования студентов ЧитГУ подтвердил наше предположение о недостаточном уровне сформированности мобильной профидентичности (табл. 3).

Таблица 3

**Показатель уровня сформированности
мобильной профидентичности личности студентов ЧитГУ**

Показатель выбора и поиска профессионального направления		
Неосознанность выбора и поиска	Временная попытка выбора и поиска	Постоянный выбор и поиск
29,00 %	54,00 %	17,00 %
Уровень сформированности мобильной профидентичности личности студентов ЧитГУ		
Низкий	Средний	Высокий
29,00 %	54,00 %	17,00 %

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы: становление мобильной профидентичности личности студентов вуза развивается неравномерно. Низкий уровень мобильной профидентичности личности студентов вуза характеризуется слабым уровнем развития общекультурных, профессиональных компетенций, отсутствием осознанности личного развития, активности, поиска, снижением мотивации к будущей профессиональной деятельности, неадекватной заниженной самооценкой. Средний уровень мобильной профидентичности личности студентов вуза отражает хороший, но недостаточный уровень развития общекультурных, профессиональных компетенций, осознанность личного развития, активность, поиск, наличие мотивации контролируется со стороны близких, окружающих, тем самым отражает временные попытки, их самооценка, как правило, завышена. Высокий уровень мобильной профидентичности личности студентов вуза строится на успешном развитии общекультурных, профессиональных компетенций, осознанность личного развития, активности, поиска строится на собственном мнении и самостоятельности, профессиональная мотивация опосредуется личным любопытством и интересом, их самооценка адекватна.

Таким образом, проведенная в современных условиях опытно-экспериментальная работа определила дальнейшие пути и направления развития и укрепления уровня становления мобильной профидентичности личности студентов вуза.

Библиографический список

1. Андрющенко Н.Г. Педагогическая поддержка студентов на этапе смены направления профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2005. 156 с.
2. Зазаева Н.Б. Коммуникативное измерение идентичности человека в глобализирующемся мире // Материалы междунар. науч. конгресса «Глобалистика 2009: пути выхода из глобального кризиса и модели нового мироустройства»: сб. науч. докл. / под общ. ред. И.И. Абылгазиева, И.В. Ильина: в 2. т. М.: МГУ, 2009. Т. 1. С. 425–428.
3. Каплина С.Е. Профессиональная мобильность – залог качества подготовки будущих инженеров: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Чебоксары, 2008. 546 с.
4. Черныш М.Ф. Социальная идентификация претерпевающих восходящую и нисходящую мобильность // В.А. Ядов. Социальная идентификация личности: сб. науч. ст. М., 1993. С. 159–168.

ВРАЧЕВАНИЕ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ МЕТОДОМ Г.А. ШИЧКО (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ)

Алкогольная зависимость, метод Шичко, избавление от алкогольной зависимости, психодиагностический эксперимент.

Алкогольная зависимость является одной из самых крупнейших социальных проблем и обусловлена непрерывно растущим уровнем потребления алкоголя на душу населения, в результате чего общество сталкивается с такими сложными социальными процессами, как первичная (в семье), вторичная (в молодежной среде) и третичная (среди взрослых, на работе, службе) алкоголизация [Бестужев-Лада, 2007, с. 33]. Кроме того, учеными признается высокая степень ее влияния на такие масштабные показатели социально негативных процессов, как повышение уровня смертности, снижение рождаемости, сокращение продолжительности жизни, увеличение заболеваемости населения и другие [Немцов, 2003; Халтурина, 2006], которые, в свою очередь, затрагивают вопросы функционирования всех компонентов социума как системы, дезинтегрируя и нарушая ее стабильность. На уровне отдельного человека алкоголизация наносит колоссальный ущерб не только физическому и психическому здоровью, но и создает угрожающие условия для его полноценной жизни. В связи с этим важно учесть, что феномен алкоголизации очень многогранен и поэтому порождает различные направления ее исследования: от выявления физико-химических свойств потребляемых алкогольных изделий до выяснения его влияния на живой организм, эмоционально-волевую сферу личности и функционирование социума. Однако важно отметить, что наиболее глубокие разработки имеются в медицине, психиатрии, психологии и их отраслях. Во многом это связано и со стремлением исследователей проблем здоровья человека найти наиболее эффективные способы решения вопроса алкогольной зависимости. Наряду с этим среди многообразия методов избавления от алкогольной зависимости сегодня все большую популярность в России получают немедицинские методы. Кроме того, отмечаются тенденции в смещении понимания алкогольной зависимости как чисто медицинской (биологической) проблемы в сторону ее понимания как социально-психологической в том числе [Новиков, Шакирзянова, 1995, с. 27].

В рамках нашего исследования нам бы хотелось сосредоточиться на опыте применения психолого-педагогического метода Г.А. Шичко, поскольку в Республике Марий Эл этот метод практикуется уже более 20 лет и является одним из основных, посредством которого оказывается помощь алкоголезависимым гражданам региона. Кроме того, сегодня все больший интерес у научного сообщества вызывает вопрос возможности его применения в работе с алкоголезависимыми людьми.

Целью нашего исследования в соответствии с поставленной проблемой является оценка возможности применения метода Г.А. Шичко в избавлении людей от алкогольной зависимости на основе психодиагностического эксперимента, факторного анализа и экспертного опроса.

Для начала вкратце обозначим ключевые моменты теории Г.А. Шичко, которые характеризуют задачи метода. Итак, согласно Г.А. Шичко, человек может иметь социально-психологическую запрограммированность – «такое нарушение сознания, которое заставляет человека употреблять спиртные напитки, даже если они вызывают отвращение и тяжелые реакции» [Шичко, 1991, с. 114]. При этом один из компонентов запрограммированности – «питейное убеждение», по Г.А. Шичко, является ведущим признаком алкогольной зависимости. Этот компонент, согласно автору метода, выражает уверенность человека в том, что потребление алкоголя представляет собой естественное, оправданное и неизбежное в жизни занятие [Шичко, 1991, с. 115]. Поэтому, он считал, что важнейшими задачами освобождения от алкогольной зависимости являются «уничтожение питейного убеждения и выработка трезвенного» [Шичко, 1991, с. 116]. Таким образом, метод Г.А. Шичко направлен прежде всего на формирование трезвенных убеждений.

В целях создания общего представления о методе Г.А. Шичко кратко опишем, как проходит курс таких занятий в Марийской республиканской общественной организации трезвости и здоровья. Отметим, что занятия длятся 7 двухчасовых встреч, которые проходят ежедневно, при этом в группы набирается от 3 до 10 слушателей. Первым условием при наборе группы является личное желание человека. В процессе прохождения занятий слушатели выполняют рекомендации автора метода, которые заключаются в написании автобиографии-анкеты (аутоанамнеза), посещения лекций и бесед, а также ведении дневников перед сном.

Поскольку самую большую роль Г.А. Шичко отдавал словесному убеждению [Маюров и др., 2009, с. 301], в процессе занятий используются все виды словесных сигналов (слова произносимые, слова слышимые, слова видимые и слова изображаемые). Кроме того, каждое занятие предусматривает проведение релаксации, написание формул аутофиксации и настроенностей. Слушатели, выполнившие все условия, после окончания курса посещают ежемесячные встречи в клубе «Оптималист», которые обеспечивают взаимную поддержку.

Для того чтобы оценить возможность применения метода Г.А. Шичко в избавлении людей от алкогольной зависимости, в рамках исследования нами были проведены экспериментальные занятия, в которых приняли участие 10 человек, были проведены факторный анализ 51 случая и экспертный опрос 6 специалистов, применяющих метод Г.А. Шичко на практике.

В процессе проведения экспериментальных занятий исследование предполагало использование психодиагностических методик. Поскольку целью психодиагностического исследования является выявление отклонений и изменений личности, ее психических состояний и психических процессов, нами были проанализированы параметры психического состояния алкоголезависимых людей. Для этого при выборе методик учитывалась возможность оценивать показатели до и после проведения занятий со слушателями. Важным условием также выступала простота формулировок и однозначность текстовых заданий с тем, чтобы они были понятными и доступными для особой категории испытуемых с учетом их наличного состояния. Особое значение имели надежность и минимальность затрачиваемого времени на ответы. В результате для исследования нами были выбраны следующие психодиагностические методики: психологический тест на исследование уровня личностной и ситуативной тревожности Спилбергера [Исследование тревожности, 2002, с. 124–126], методика «Самочувствие – активность – настроение»

[Немов, 1999, с. 454], тест на силу воли [Немов, 1999, с. 473], тест на исследование уровня концентрации внимания по Пьерону – Рузери [Пашукова и др., 1996].

При применении методики Спилберга на определение уровня тревожности было выявлено, что у всех испытуемых до занятий был высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, который находился в диапазоне от 45 до 70 баллов. После проведенной работы со слушателями уровень тревожности снизился по обоим показателям до умеренной и низкой отметки и не превышал 41 балла (рис. 1, 2).

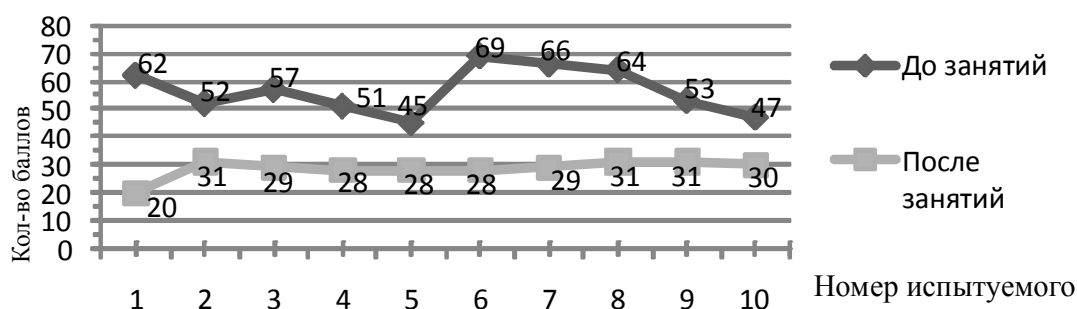


Рис. 1. Уровень ситуативной тревожности (СТ) по результатам теста Спилберга

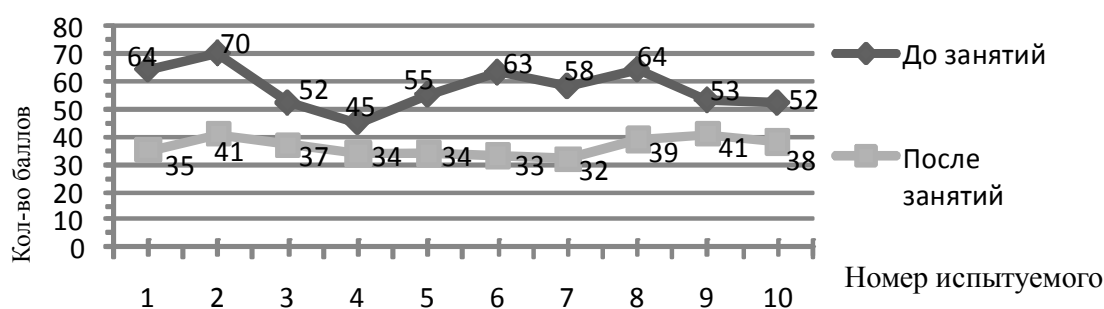


Рис. 2. Уровень личностной тревожности (ЛТ) по результатам теста Спилберга

Полученные результаты применения методики «Самочувствие – активность – настроение» свидетельствуют о том, что до прохождения курса у всех испытуемых преобладало отрицательное эмоциональное состояние: грустное настроение, состояние напряжения, агрессии, депрессии. После занятий у всех испытуемых наблюдалась высокая отметка в диапазоне от 5,4 до 6,9 баллов (до занятий не превышала 2,9 баллов), что указывает на доминирование хорошего настроения, улучшение самочувствия и повышение активности (рис. 3).

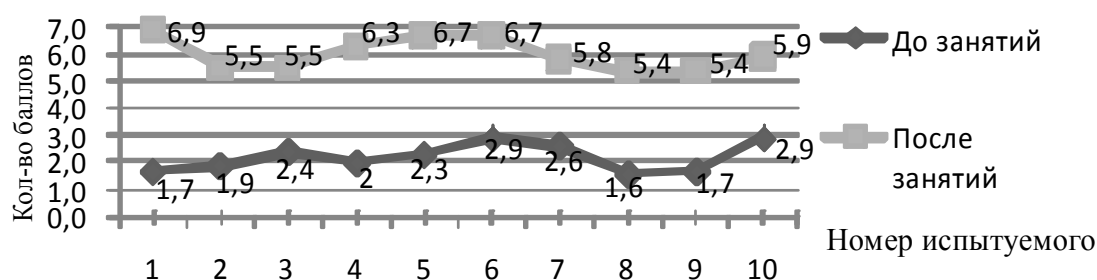


Рис. 3. Уровень эмоционального состояния по методике «Самочувствие – активность – настроение»

Проведенный тест на силу воли показал, что после эксперимента отметилась тенденция к укреплению силы воли у всей группы испытуемых, так как сумма баллов колебалась от 24 до 33. До занятий результаты были от 11 до 14 баллов (рис. 4).

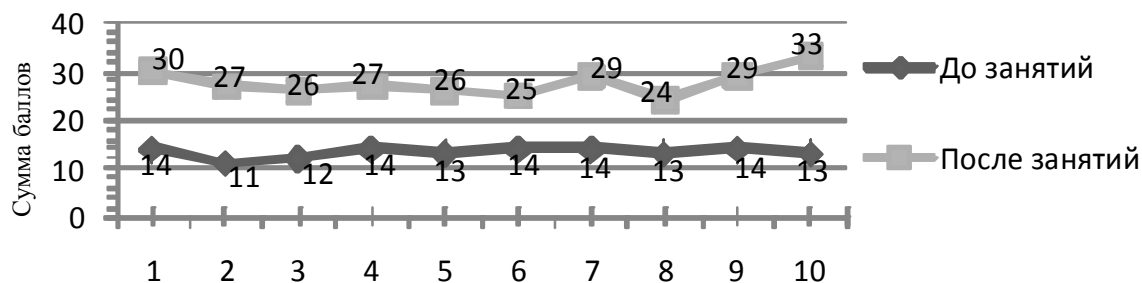


Рис. 4. Показатели изменения силы воли до занятий и после

Тест на исследование уровня концентрации внимания определил, что до прохождения курса занятий у слушателей наблюдался низкий и очень низкий уровни концентрации внимания, за исключением одного испытуемого, у которого был средний уровень (табл. 1). После проведенных занятий уровень концентрации внимания значительно повысился до высокой и очень высокой отметки (табл. 2).

Таблица 1

**Результаты теста на исследование
уровня концентрации внимания (до занятий)**

№ испыт.	Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания до занятий
1	63	5	Очень низкий
2	58	5	Очень низкий
3	66	4	Низкий
4	80	3	Средний
5	64	5	Очень низкий
6	67	4	Низкий
7	60	5	Очень низкий
8	78	4	Низкий
9	62	5	Очень низкий
10	63	5	Очень низкий

Таблица 2

**Результаты теста на исследование
уровня концентрации внимания (после занятий)**

№ испыт.	Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания после занятий
1	91	2	Высокий
2	86	3	Средний
3	98	2	Высокий
4	94	2	Высокий
5	100	1	Очень высокий

Окончание табл. 2

№ испыт.	Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания после занятий
6	92	2	Высокий
7	100	1	Очень высокий
8	96	2	Высокий
9	90	3	Средний
10	98	2	Высокий

Таким образом, нами были выделены некоторые диагностируемые параметры, которые изменяются в результате употребления алкогольных изделий: эмоциональный фон, волевые процессы и внимание.

В соответствии с этим научная новизна данного исследования состоит в изучении динамики личностных характеристик людей, прошедших занятия по методу Г.А. Шичко посредством проведения психодиагностического эксперимента.

По результатам состоявшегося психодиагностического исследования нами были сделаны некоторые общие выводы.

Мы выяснили, что алкоголезависимые люди чаще всего жалуются на эмоциональные нарушения, повышенный уровень тревожности и отсутствие силы воли. Им свойственна высокая эксплозивность (взрывчатость, гневливость), гепотемия (пониженное настроение), дисфория (пониженное настроение с оттенком злобности).

Удалось установить, что в процессе занятий произошли следующие изменения:

- значительно понизился уровень ситуативной и личностной тревожности;
- в 2–3 раза улучшилось эмоциональное состояние слушателей;
- наметилась тенденция к укреплению силы воли;
- повысился уровень концентрации внимания.

Таким образом, в процессе эксперимента было обнаружено, что у слушателей курсов улучшается деятельность психических процессов (повышается уровень концентрации внимания, улучшается память, улучшается эмоционально-мотивационная сфера личности и т. д.), наблюдается положительная динамика изменений по всем позициям. Если на первое занятие люди приходят в состоянии напряжения, тревоги, агрессии, страха, депрессии, то после занятий эмоциональный фон значительно улучшается. У слушателей появляется интерес к жизни, они восстанавливают свои забытые увлечения и способность к творчеству.

Как мы уже отмечали, в рамках исследования был проведен факторный анализ, в котором приняли участие люди, прошедшие курс избавления от алкогольной зависимости по этому методу (51 человек) в течение одного года. В процессе занятий все слушатели достигали поставленной цели. Через некоторое время из 51 человека срыв произошел у 10 человек. При проведении факторного анализа вычисленный хи-квадрат критерий (18,8) оказался больше порогового его значения (3,84). Это говорит о том, что эффективность применения метода значительна. Важно отметить, что срывы происходили у слушателей, которые прекращали ведение дневников раньше положенного срока.

Экспертный опрос специалистов, практикующих метод Г.А. Шичко, также подтвердил высокую эффективность применения метода, которая, согласно опросу, колеблется от 65 до 95 %. В опросе приняли участие: председатель городской

общественной организации – «Клуб утверждения и сохранения трезвости "Трезвый Ставрополь"» Е.В. Адмакина (г. Ставрополь), кандидат педагогических наук, доцент С.С. Аникин (г. Красноярск), президент общественной организации трезвого и здорового образа жизни «Нижекамский оптималист» (г. Нижнекамск), директор Ижевской школы здоровья, профессор Н.В. Январский (г. Ижевск), профессор Международной славянской академии наук, образования, культуры и искусств В.И. Гринченко (г. Елец, Липецкая область), руководитель Кировского городского отделения Союза борьбы за народную трезвость М.А. Метелев (г. Киров, Кировская область).

Таким образом, психодиагностический эксперимент в совокупности с факторным анализом и экспертным опросом позволил оценить возможность применения метода Г.А. Шичко в избавлении людей от алкогольной зависимости. На наш взгляд, результаты исследования подтвердили достаточную эффективность метода. Кроме того, при изучении специфики проведения занятий нами были сформулированы специальные рекомендации для повышения эффективности применения метода Г.А. Шичко в работе по избавлению людей от алкогольной зависимости.

Рекомендации для преподавателей курса по методу Шичко

1. Преподаватель должен иметь богатый материал по проблеме алкогольной зависимости, адаптированный к проведению занятий. Необходимо иметь различные наглядные и раздаточные материалы, брошюры, книги, фотографии.
2. Материал должен подаваться в доступной форме, чтобы был понятен любой категории слушателей.
3. Внешний облик преподавателя должен повышать его авторитетность.
4. Занятия по методу Г.А. Шичко рекомендуется проводить с членами семьи алкоголезависимого, так как семья определяет условия жизни, в которых дальше будет находиться избавившийся от алкогольной зависимости.
5. Для наиболее эффективной работы с алкоголезависимыми людьми необходимо, чтобы пришедшие за помощью чувствовали себя наиболее комфортно, так как чаще всего такие люди очень не уверены в себе и достаточно трудно принимают решение начать новую жизнь без алкоголя. При общении с клиентом рекомендуется находиться в персональной зоне от 46 см до 1,5 м.
6. Экстралингвистические (невербальные) средства, которыми пользуется преподаватель, должны быть правильно применены для наиболее эффективного удержания внимания слушателей. Интонация должна быть убедительной. Темп речи рекомендуется применять средний, скорость речи – чуть ниже среднего. В процессе объяснения материала необходимо периодически выдерживать паузы для отделения одной мысли от другой, а также иногда менять темп и ритм речи для удержания внимания слушателей [Зверева, 2008, с. 142, 153].
7. Помещение для проведения занятий должно отвечать следующим требованиям:
 - на стенах могут быть изображения природы, или же стены должны быть окрашены в пастельные тона;
 - аудиторию важно снабдить удобными сиденьями, а также столами или досками, чтобы слушатели могли записывать ключевые моменты лекции;
 - в аудитории должна быть установлена доска для подачи графического материала преподавателем;

- для проведения релаксаций нужно иметь магнитофон, а к нему кассеты с расслабляющей музыкой;
 - рекомендуется оформлять стенды с необходимой для слушателей информацией, плакатами антиалкогольного и трезвенного содержания, листовками с высказываниями авторитетных людей о вредности употребления алкоголя и об алкогольной проблеме в целом.
8. Рекомендации для слушателей курса по методу Г.А. Шичко.
 9. Слушатели курса должны быть настроены на полное избавление от алкогольной зависимости.
 10. После семидневных занятий слушателям рекомендуется продолжать ведение дневников и в трудных жизненных ситуациях перечитывать тексты самовоздействий, предложенные руководителем. После дневника необходимо писать настроенности.

Для самозащиты от пьющих, особенно бывших собутыльников, важно создать неофициальный союз единомышленников из двух-трех человек и не терять связи с клубом «Оптималист», где идет общение с соратниками. Все это содействует быстрому достижению поставленной цели.

В большей степени эффективность применения метода Г.А. Шичко зависит от настроенности самих слушателей и выполнения ими всех рекомендаций преподавателя. Как отмечал сам Г.А. Шичко, «метод самоизбавления от алкогольной зависимости не требует ни "железной воли", ни прекращения обычной деятельности, ни специальной большой траты времени. Необходимы элементарная дисциплинированность, настойчивость и точное выполнение рекомендаций. Это выполнение не причиняет никаких страданий, дает слушателям радость и все улучшающееся самочувствие, возвращает веру в себя, выводит из жизненного тупика» [Шичко, 1991, с. 113].

Библиографический список

1. Бестужев-Лада И.В. Глобальный технологический прогноз на XXI век // Социологические исследования. 2007. № 4.
2. Зверева Е.Н. Основы культуры речи: теоретический курс. М.: ЕАОИ, 2008. 219 с.
3. Исследование тревожности / Ч.Д. Спилбергер; адапт. Ю.Л. Ханин // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. 176 с.
4. Маюров А.Н. и др. Собриология: монография / под ред. проф. А.Н. Маюрова. Н. Новгород: Изд. салон Гладкова О.В., 2009. С. 292–301.
5. Немов Р.С. Психология: учеб. пособие: в 3 кн. 3-е изд. М.: Владос, 1999. 640 с.
6. Немцов А.В. Алкогольный урон регионов России. М.: NALEX, 2003. 136 с.
7. Новиков О.В., Шакирзянов Г.З. Новая клиническая концепция алкоголизма. Клиника и диагностика алкогольных и неалкогольных заболеваний. Казань: Медицина, 1995. 140 с.
8. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Практикум по общей психологии: учеб. пособие. М.: Институт практической психологии, 1996 [Электронный ресурс]. URL: <http://psylib.org.ua/books/pasht01/index.htm> (дата обращения: 15.04.2010).
9. Халтурина Д.А., Коротаяев А.В. Русский крест: Факторы, механизмы и пути преодоления демографического кризиса в России. М.: УРСС, 2006. 128 с.
10. Шичко Г.А. В помощь пьющим, пожелавшим стать трезвенниками // Дроздов И. Геннадий Шичко и его метод. Л.: ЛКК «Редактор», 1991. 160 с.

ОЦЕНКА УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ ТУВИНСКОЙ И РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Уровень тревожности, студенты тувинской и русской национальности, психосоциальная адаптация.

Тревожность – один из показателей адаптированности личности – определяется генетически детерминированными свойствами функционирующего мозга [Китаев-Смык, 1983]. Тревожность отражает чувствительность объекта к социальным факторам, при этом реактивная тревога отражает эмоциональные реакции, а личностная – преобладающее эмоциональное состояние [Спилбергер, 1983]. Под личностной тревожностью понимается относительно устойчивая черта характера, поэтому показано, что она может изменяться в зависимости от возраста [Прихожан, 1995], длительности обучения в вузе [Меньшикова, 2008; Донника, 2009].

С возникновением тревожности связывают усиление поведенческой активности, изменение характера поведения, причем уменьшение тревожности воспринимается как свидетельство достаточности и адекватности реализуемых форм поведения, как формирование адаптации. Целесообразность тревожности зависит от степени ее выраженности: адаптивное значение тревожность имеет при умеренной выраженности тревожной реакции, однако длительно сохраняющийся уровень тревожности является дезадаптирующим, ведет к нарушению связей личности с окружающей средой и может генерировать различные заболевания.

Актуальным является изучение тревожности студентов при обучении в вузе, поскольку она влияет на процесс психосоциальной адаптации, соответственно, на успешность обучения. Пока еще немногочисленные исследования свидетельствуют о наличии этнических особенностей тревожности студентов [Николаева, 2006].

Целью исследования явилось изучение состояния тревожности студентов тувинской и русской национальности в процессе обучения в вузе. Объект исследования – тревожность студентов, предмет – уровень тревожности тувинских и русских студентов.

Исследование проводилось на базе Тувинского государственного университета. В исследовании приняли участие студенты тувинской и русской (пришлые, во 2-м и более поколениях) национальности. Всего обследовано 1102 студента I–V курсов.

Оценку уровня реактивной тревоги (РТ) и личностной тревожности (ЛТ) проводили по тесту Ч.Д. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина (1978). Для самооценки эмоциональной напряженности использовался тест Дж. Тейлор [Психологические тесты, 2002].

Т а б л и ц а

Показатели тревожности у студентов (в баллах) (M±m)

	РТ	Уровень РТ	ЛТ	Уровень ЛТ
I курс				
Тувинские юноши	26,6±0,9*	Низкий	36,3±0,9	Умеренный
Русские юноши	21,5±1,2	Низкий	34,7±1,3	Умеренный
Тувинские девушки	28,7±0,7	Низкий	47,9±0,8*	Высокий
Русские девушки	26,9±1,1	Низкий	41,9±1,2	Умеренный
II курс				
Тувинские юноши	24,4±0,8	Низкий	38,4±0,9	Умеренный
Русские юноши	27,1±1,6	Низкий	39,7±1,8	Умеренный
Тувинские девушки	28,4±0,7	Низкий	47,0±0,8	Высокий
Русские девушки	28,0±1,2	Низкий	45,5±1,5	Высокий
III курс				
Тувинские юноши	25,8±1,0	Низкий	38,9±0,9*	Умеренный
Русские юноши	23,2±1,8	Низкий	33,2±1,9	Умеренный
Тувинские девушки	30,5±1,0*	Умеренный	48,3±0,8***	Высокий
Русские девушки	26,1±1,6	Низкий	39,4±2,0	Умеренный
IV курс				
Тувинские юноши	26,5±1,3	Низкий	38,3±1,3*	Умеренный
Русские юноши	24,1±2,1	Низкий	32,2±1,9	Умеренный
Тувинские девушки	25,4±0,8	Низкий	45,8±0,9*	Высокий
Русские девушки	23,8±1,5	Низкий	38,1±1,7	Умеренный
V курс				
Тувинские юноши	27,7±1,0***	Низкий	44,3±0,9*	Умеренный
Русские юноши	21,2±1,3	Низкий	38,9±1,2	Умеренный
Тувинские девушки	26,9±0,8**	Низкий	44,9±0,6*	Умеренный
Русские девушки	22,9±1,3	Низкий	41,8±1,3	Умеренный

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ – достоверные различия между тувинскими и русскими студентами одного пола.

Девушки отличались от юношей достоверно более высокой ЛТ и РТ. У девушек V курса доля лиц с высокой ЛТ была ниже на 7,5 %, чем у студенток I курса, а у юношей, наоборот, выше на 6,0 %.

РТ соответствовала низкому уровню у всех студентов практически на всех курсах (табл.), при этом она была достоверно выше у тувинских студентов, особенно у выпускников.

Уровень ЛТ у всех юношей был умеренным, при этом ЛТ у тувинских юношей была достоверно выше, чем у русских. Тувинские девушки, в отличие от русских, аналогично тувинским юношам имели достоверно более высокую ЛТ на всех курсах, кроме II. Русские девушки имели высокую ЛТ только на II курсе, а тувинские – на всех, кроме V. Наибольшая доля лиц с высоким уровнем ЛТ оказалась у тувинских девушек независимо от курса обучения.

Субъективно-личностная оценка состояния студентов с по шкале Дж. Тейлор также выявила более высокий уровень тревожности у студентов тувинской национальности.

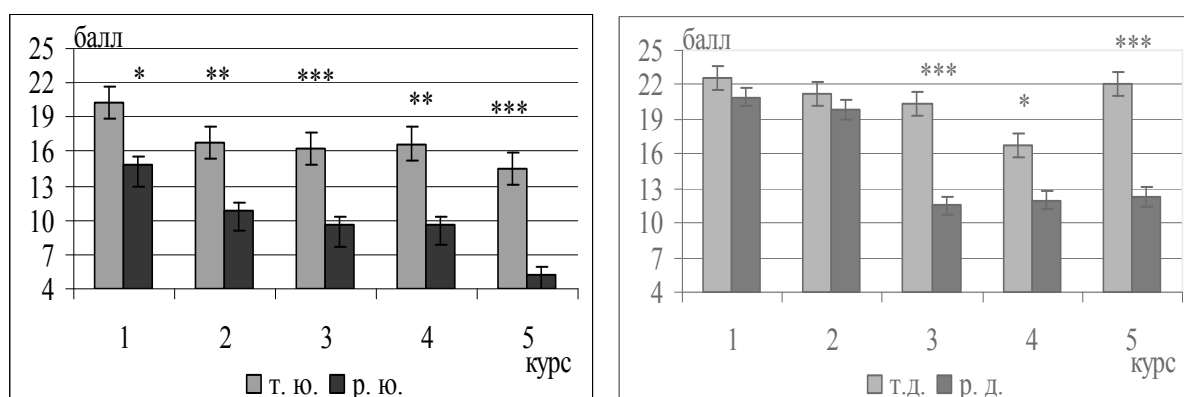


Рис. Показатели тревожности по Дж. Тейлор

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$ – достоверные различия между тувинскими и русскими студентами одного пола; т.ю. – тувинские юноши, р.ю. – русские юноши, т.д. – тувинские девушки, р.д. – русские девушки.

Обнаружено, что у тувинских юношей на всех курсах обучения тревожность выше и соответствует среднему уровню с тенденцией к высокому в сравнении с русскими юношами, у которых тревожность находилась в диапазоне среднего с тенденцией к низкому уровню (рис.). В группе девушек достоверно более высокая тревожность отмечалась у твинок на старших курсах и соответствовала среднему уровню с тенденцией к высокому на всех курсах. У русских девушек такой уровень тревожности отмечался только на I–II курсах (рис.). У всех студентов в период обучения уровень тревожности достоверно снижался, причем в большей степени у русских студентов: у девушек – на 41,3 %, у юношей – на 64,8 %. В группе тувинских юношей снижение составило только 28,8 %, а у тувинских девушек снижение продолжалось до IV курса, а на V курсе тревожность вновь возросла и достоверно не отличалась от таковой у первокурсниц.

Результаты нашего исследования показали, что лиц с высоким уровнем тревожности среди студентов значительно больше, чем по данным (14 %) автора метода Дж. Тейлор [Teylor, 1953], особенно на младших курсах у тувинских студентов. При этом доля лиц с высоким уровнем тревожности среди студентов Тувинского государственного университета в среднем ниже, чем в исследованиях В.П. Казначеева, проведенных в 1980 году в Норильске (29 %), что может свидетельствовать о более благоприятном состоянии студентов, проживающих в условиях Южной Сибири.

Таким образом, тувинские студенты отличались более высоким уровнем тревожности, особенно тувинские девушки, характеризующиеся наиболее высоким уровнем в сравнении с остальными группами. Несмотря на то что в период обучения происходило снижение уровня тревожности, у тувинских студентов доля лиц с очень высокой и высокой тревожностью на V курсе оставалась достаточно большой. Это свидетельствует о более низком уровне психосоциальной адаптации тувинцев, отражающем реакцию организма на возрастание социальных требований, связанных с изменением образа и уклада жизни, плохим знанием русского языка.

Библиографический список

1. Донника А.Д. Профессиональный онтогенез: медико-социологические и психолого-этические проблемы врачебной деятельности. М.: Академия естествознания, 2009. 312 с.
2. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, Сиб. отд., 1980. 192 с.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.
4. Меньшикова И.Н. Психологическая помощь студентам в адаптации к стрессовым воздействиям экзаменационных сессий: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2008. 25 с.
5. Николаева Е.Н. Психофизиологические особенности адаптации студентов при обучении в вузе в условиях Севера: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Якутск, 2006. 27 с.
6. Прихожан А.М. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности (личностный аспект): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 35 с.
7. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте: междунар. сб. науч. ст. М.: ФиС, 1983. С. 12–24.
8. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина. М.: ВЛАДОС, 2002. Т. 1. 312 с.
9. Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте // Вопросы психологии. 1978. № 6. С. 94–106.
10. Teylor J. A personality Scale of manifest anxiety // J. of Abnormal and social Psychology. 1953. V. 48. 2. P. 285 290.

ФИЛОСОФИЯ

М.С. Бакулина

СИСТЕМНЫЙ И КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОДЫ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ

Системный подход, система, элемент, структура, целостность, комплексный подход, комплекс.

Комплексный и системный подходы являются формами интеграции научных знаний. Общеизвестно, что оба подхода направлены на объединение методов, приемов, средств, фактов, принадлежащих разным наукам для выполнения задач исследования. Однако решение вопроса их соотношения, конкретизация характера различий и условий (сфер) взаимодействия способны помочь более успешному выбору и применению нужного подхода.

В отношении исследования системного подхода отечественными учеными (в частности, ВНИИ Академии наук СССР системных исследований под руководством Д.М. Гвишиани) удалось разработать четкую методологическую позицию и определить основные понятия (хотя решенными назвать все вопросы трудно). Так, **систему** Гвишиани считают правомерным определить как «...комплекс взаимосвязанных элементов, образующих некую целостность. При таком понимании системы не накладывается никаких ограничений ни на характер входящих в нее элементов (они могут быть материальными объектами или идеальными конструкциями), ни на тип образуемой системной целостности (которая может варьироваться от механической суммы внешним образом связанных материальных объектов до, говоря словами К. Маркса, органичного единства типа целостности живых существ...)» [Гвишиани, 1980, с. 8]. Мы считаем важным добавить, что механический характер целостности является скорее не следствием специфичного взгляда ученого-системщика, а характеристикой самого объекта. В первую очередь это касается искусственных систем. В.Г. Афанасьев приписывает целостной социальной системе такие атрибуты, как наличие интегрального качества, компонентов, структуры, цели (главной и специфических), функций, коммуникации с другими системами и историчности (временности) [Афанасьев, 1980, с. 31–37]. Под **системным подходом** принято понимать методологическое направление в науке, в основе которого лежит специфическое понимание объекта как целостной системы. Такая трактовка одинаково допускает применение системного подхода как на диалектической, так и на метафизической почве. В последнем случае системный подход практически превращается в структурализм и реализуется в наши дни при помощи компьютерных технологий и мате-

матических (количественных) методов. Нам бы хотелось отметить, что, несмотря на некоторые успехи такой механистической трактовки системного подхода, он ведет к редукционизму и оказывается мало пригодным для работы с качественными моделями (особенно востребованными в социально-гуманитарных науках).

Комплексный же подход разработан куда менее основательно. Нам не удалось найти общенаучного определения данного термина, тогда как применительно к частным областям такие попытки существуют.

Например, В.М. Сорокин, В.Л. Кокоренко (в контексте изучения лиц с отклонениями в развитии) выделяют следующие отличия комплексного и системного подхода. «Комплексность – короче это *всесторонность* изучения ребенка, подразумевающая исследование не только отдельной изолированно взятой функции, но и ее взаимосвязи с другими сторонами психики. Кроме того, комплексность подразумевает использование всех имеющихся сведений о ребенке: клинических, педагогических и пр., полученных в результате беседы с ребенком и путем наблюдения за ним» [Сорокин, Кокоренко, 2003, с. 9].

Однако *всесторонность* – это традиционное требование диалектики, под влиянием которой и возник системный подход (существует принцип системности в диалектике). А комплексному подходу, учитывая практическую направленность его применения, требующую выделения лишь самых существенных сторон для данных обстоятельств, более соответствует ориентация на *многосторонность*.

По мнению других авторов: «Комплексный метод – это направление, рассматривающее объект исследования как совокупность элементов, подлежащих изучению при помощи соответствующей совокупности методов» [Неформальные молодежные сообщества Санкт-Петербурга..., 2008, с. 21]. На наш взгляд, авторы определения недооценивают роль *цели изучения как организующего* ядра выделяемых элементов и методов. Ведь комплексное рассмотрение объекта является целенаправленной деятельностью, в зависимости от которой варьируется и состав выделяемых элементов, и средства изучения. Следующая трактовка, данная авторами комплексного подхода с позиции проблемы равенства между женщинами и мужчинами (она нас интересует как пример из практической области), напротив, включает ориентацию на достижение цели (т. е. целенаправленность в значительной степени определяется «извне», субъектом). «Комплексный подход – это стратегия, заключающаяся во внедрении проблематики равенства полов на все уровни общества посредством организации системы ее учета при принятии политических решений» [Национальная психологическая энциклопедия].

В.А. Кутырев в своем исследовании рассматривает близкий к искомому термин – «междисциплинарность». По его мнению, понятие комплексности является более емким, так как относится не только к познанию, но и к практике. «Комплекс представляет собой **функциональную, а не субстратную** (в данном контексте и с учетом специфики понимания Кутыревым термина "субстрат", его можно понимать приближенно к смысловой области: "естественный, целостный, органичный". – М.Б.) **целостность**, как система» [Кутырев, 1988, с. 4–5]. С нашей точки зрения, это позволяет утверждать, что комплексный подход больше связан с *нормативной* (практически-целевой, в этом смысле – сильнее зависящей от субъекта) установкой исследователя или практикой. То есть методический или технологический комплекс необходим для выдвижения или проверки конкретной гипотезы, достижения предметно-чувственного результата. Системный же подход соответствует *поисковой* установке, т. е. он направлен на изуче-

ние объекта безотносительно к конкретно-практическим потребностям («изучу, а дальше будет видно, как применить результат»). Назначение такой установки – воссоздание максимально близкой к реальности системы связей (подчинение, дополнение, вытеснение, включение, различные характеры количественных зависимостей и многое др.) между объектами, выделение главного «организующего ядра». Чем ближе такая система связей к реальности, тем больше вероятность прогнозировать главные направления ее движения и развития и возможность их корректировки при необходимости.

Кроме того, мы хотели бы отметить в качестве принципиального отличия *исследовательско-поисковое* назначение системного подхода и *прагматически-нормативную ориентированность* – комплексного. Ведь даже комплекс теоретических методов оказывается ближе к практике, чем научное направление или подход как система, из которой взят каждый из этих методов и связь которой с практикой более опосредована. Комплексный подход уместнее на начальных этапах исследования, когда еще не сложилось четкого представления об объекте как системе либо когда сама система (намеченная в качестве объекта или предмета исследования) еще только начинает складываться и ни сущностно, ни структурно не определена.

Другой позиции по этому вопросу придерживается С.Н. Корсаков, который считает комплексный подход более высоким уровнем познания, чем системный: «...комплексный подход и есть *сверхсистемный* (выделено нами. – М.Б.) путь познания, способный реконструировать объект как *конкретное* в единстве универсальности его взаимосвязей и уникальности в мироздании» [Корсаков, 2009, с. 386]. Однако, с нашей точки зрения, такой путь, в случае его тщательной разработки, все же будет являться теоретической системой. Корсаков предполагает соединить изучение конкретного с его универсальными связями, что в случае недостаточной внутрисистемной согласованности может привести к противоречиям, от которых не спасет комплексный подход. Кроме того, сверхсистемным уровнем некоторые авторы считают «...совокупность всех действительных отношений (всеобщее)...» [Корсаков, 2009, с. 383], что, с нашей точки зрения, больше соответствует системности более высокого уровня. Не думаем, что стоит начинать дискуссию о том, какой из этих подходов самый всеохватывающий и метатеоретический (выше мы говорили лишь об ориентированности подходов, а не о строгой причастности к теории или практике), достаточно признать за каждым из них особый способ решения исследовательских задач и свое видение объекта.

Что касается последнего, то своеобразие взгляда на объект нам представляется ключевым различием между подходами. С *комплексной* точки зрения объект – (гносеологически) слабо дифференцированное целое, имеющее ряд свойств, доступных для изучения. Так как в рамках подхода не принято проникать «в глубь» объекта, практикуются использование многообразия методов, приемов, приборов, учет разносторонних показателей. В *системном подходе* объект – это целостность, дифференцированная на элементы, которые взаимодействуют друг с другом, образуя иерархическую структуру – количественные и качественные связи, функциональную взаимосвязь, дополнение и противодействие. Структура и взаимодействие элементов в системном подходе интересуют исследователя в большей степени, чем индивидуальные, особенные свойства элементов. Последним в большей степени уделяется внимание в связи с их влиянием на характер взаимодействия друг с другом. Вопрос о роли элементов внутри целостной систе-

мы решается неоднозначно. Важен ли учет качественно индивидуальных особенностей элементов, или они являются лишь чем-то, что при необходимости можно заменить функциональным эквивалентом? Различные ответы следуют в зависимости от избранной философской позиции: *метафизический* подход допускает самодовлеющую роль структур, функций в ущерб конкретным особенностям элементов (а значит, и целого). Таковы аналитическая философия, структурно-функциональный подход, структурализм. Из *диалектико-материалистической* традиции следует отрицание подобной абсолютизации отношений между элементами. Принцип восхождения от абстрактного к конкретному в диалектике предполагает учет индивидуального в познании (Э.В. Ильенков определяет конкретное, конкретность как «...синоним объективной взаимосвязи всех необходимых сторон реального предмета, данного человеку в созерцании и представлении, их внутренне необходимой взаимообусловленности» [Ильенков, 1960, с. 5]). Однако такая позиция вовсе не означает, что исследователь-системщик должен быть одинаково внимателен и ко всем особенностям элементов (и их сущности), и к их структуре (отношениям сущностей). Разумеется, сведения о характере частей и их роли в системе часто вытекают друг из друга, но в системных исследованиях больше внимания уделяется выявлению отношений (они воспроизводятся в моделях). Это главная причина невозможности описания системы (в отличие от структуры) полностью.

Учитывая вышесказанное, попытаемся выделить главное, на наш взгляд, отличие между двумя подходами. В комплексном подходе объектом изучения является *конкретная сущность* явлений и процессов в аспекте ее *привязанности к месту и времени*. Для достижения жизненных целей нужны сведения (чаще оперативные) об определенном свойстве одного или нескольких объектов. А так как одним методом (инструментом, источником сведений) для ее «вскрытия» можно обойтись не всегда, то происходит объединение усилий разных наук и методологий с учетом требования разносторонности информации. На практике подобный синтез может означать совместную работу специалистов разного профиля, использование методов и данных разных наук, соединение разных методологий и пр.

Бывает, что производится соединение не только исследовательских инструментов, но и самих объектов в качестве компонентов каких-либо целостных явлений *для изменения* сущности в нужную сторону. Комплексный подход ориентирован на получение сведений при помощи наиболее *коротких причинно-следственных связей*, минуя абстрактное теоретизирование. Процесс познания направлен прежде всего на конкретные факты, данные прикладных исследований, формальную логику здравого смысла.

При системном исследовании внимание главным образом уделяется (*со-*) *отношению сущностей внутри* объекта, т. е. связям между его частями. Целью системного подхода является познание взаимосвязей, взаимозависимостей, соотношений, иерархии сущностей, для чего создается теоретическая модель, часто представляемая в виде схем, графиков, таблиц, формул, что занимает больше времени. Исследователь тоже опирается на существующие факты, данные, здравый смысл, однако в этом случае для него характерно более отчетливое понимание их возможной недостоверности, обманчивости, погрешности, поэтому большее внимание обращается на *внутреннюю непротиворечивость* создаваемой системной модели объекта, ее «объяснительный потенциал», а отдельные эле-

менты системы могут быть заменены функциональными эквивалентами без ущерба для целостности.

Кроме того, важно отметить неразрывную взаимосвязь между комплексным и системным подходами в научных исследованиях, ведь первый ориентируется не только на данные чувственного познания и созданные «по наитию» средства познавательной деятельности, но и на конкретные теоретические положения (как и на теоретические системы в целом), использует инструментарий, создаваемый благодаря выявленным *межсущностным* связям (например, системные модели). В то же время системный подход нуждается в оперативно собранной разносторонней информации, которая помогает предварительно (комплексно) сориентироваться в проблеме, оценить, настолько ли она важна, чтобы продолжить работу на более сложном системном уровне.

Итак, нам хотелось бы предложить следующее рабочее определение **комплексного подхода** как одного или нескольких методов исследования объекта, при которых осуществляется сбор разносторонней информации о нем при помощи наиболее коротких причинно-следственных отношений, минуя менее явные внутренние взаимосвязи, и направленного на постижение сути конкретных явлений и процессов.

Комплексный подход – способ осуществления исследовательской (на ранних этапах работы) и практической деятельности путем создания функциональной, «внешней» целостности объектов, приемов, методов для достижения запланированного результата. Такой подход не вступает в прямое противоречие с диалектикой, однако является не самой лучшей почвой для ее применения. С нашей точки зрения, диалектическое рассмотрение объекта предполагает в большей степени обращение к его «внутренним» взаимосвязям, обуславливающим его целостность и развитие. Комплексное же рассмотрение не предполагает следование «логике объекта», она заменяется интересами, удобством, «логикой субъекта». Черты диалектики, которыми может ситуационно обладать исследование в рамках комплексного подхода, мы склонны объяснять моментами его перехода в системное рассмотрение действительности. Иллюзия диалектического взгляда может быть объяснена и тем, что комплексный подход может успешно использоваться для рассмотрения изменяющихся условий существования объекта, данных о нем, его состояния. В качестве иллюстрации «чистого поля деятельности» комплексного подхода можно привести игру в шахматы. Множество фигур обеспечивают многообразие факторов, влияющих на ситуацию и постоянно ее изменяющих. При этом нас интересуют сами фигуры лишь с точки зрения их функций и позиции на доске, но не как объекты, заслуживающие особого рассмотрения, – в этом плане они однообразны (одна пешка равноценна другой). Интересы и стратегия игрока являются ключевыми организаторами событий в игре, которые заставляют действовать лишь некоторые фигуры, необходимые для нужной комбинации (комплекса инструментов и методов).

Под **комплексом** же предлагаем понимать централизованную совокупность объектов, которые обладают едиными свойствами разной степени выраженности, обеспечивающих выполнение общих функций с некоторой ориентацией на будущее состояние системы (у человека это может быть и целевая детерминация процессов).

Библиографический список

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. М.: Политиздат, 1980.
2. Гвишиани Д.М. Материалистическая диалектика – философская основа системных исследований // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник, 1979. М.: Наука, 1980.
3. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении М.: Институт философии АН СССР, 1960.
4. Корсаков С.Н. О соотношении комплексного и системного подходов // Человек – наука – гуманизм: к 80-летию со дня рождения академика И.Т. Фролова / отв. ред. А.А. Гусейнов; Институт философии РАН. М.: Наука, 2009. 800 с.
5. Кутырев В.А. Современное социальное познание: Общенаучные методы и их взаимодействие. М.: Мысль, 1988.
6. Национальная психологическая энциклопедия. Гендерный глоссарий проекта «Ресурсы гендерного образования». URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/43/word>
7. Неформальные молодежные сообщества Санкт-Петербурга: теория, практика, методы профилактики экстремизма / под ред. А.А. Козлова, В.А. Канаяна. СПб., 2008.
8. Сорокин В.М., Кокоренко В.Л. Практикум по специальной психологии: учебно-метод. пособие / под. науч. ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: Речь, 2003.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЖУРНАЛИСТОВ, РЕКЛАМИСТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Аксиология, ценностные представления, журналистика, реклама, связи с общественностью.

Сегодня не только практики, но и теоретики, исследующие массовую коммуникацию, теорию журналистики, отмечают слияние, или «гибридизацию», журналистики с рекламой и связями с общественностью (С. Корконосенко, Б. Лозовский, И. Фатеева, А. Фёдоров, В. Хорольский и др.). Часть ученых оценивает это явление исключительно как негативное, другие (И. Жилавская, И. Фатеева, А. Фёдоров и др.) пытаются найти точки соприкосновения и рассмотреть возможности развития этих и других медийных профессий в рамках медиаобразовательных концепций. Однако современные исследования сосредоточены преимущественно на социальных функциях профессий, методах деятельности, и это порождает больше вопросов, нежели ответов.

Изучая проблему демаркации трех обозначенных медийных видов деятельности, мы обратились к исследованию ценностных представлений работников медиа. Конечно, они изучались ранее, хотя главным образом предметом научного интереса были ценностные представления журналистов в рамках исследования журналистской этики (N. Crawford, 1924; L. Bruun, 1979; W. Rivers, W. Shramm, Cl. Christians, 1980; G. Christian Clifford, B. Rotzoll Kim, Facker M., 1983; H.E. Goodwin, 1983; G. Boher, 1984; P. Бухарцев, 1979; В. Теплюк, 1984; Д. Авраамов, 1991; Г. Лазутина, 1999; И. Дзялошинский, 1996, 2006 и др.). Ценностные представления рекламистов и PR-специалистов изучены хуже. Однако ранее практически не предпринимались попытки сравнения ценностных представлений этих профессиональных групп. В этом заключается новизна нашего исследования.

Целью работы было сравнение ценностных представлений журналистов, рекламистов и PR-специалистов для определения их сходства и отличия. Объектом стали публикации, посвященные описанию ценностных представлений: теоретические труды по профессиональной этике данных специальностей, деонтологические документы, а также учебные пособия (которые участвуют в формировании профессионального этоса).

В работе применялись теоретические методы исследования. За основу взяты философский материализм и диалектика. Мы исходили из марксистской концепции деятельностной природы человека как социального индивида и опирались на следующие методологические принципы: историзм, детерминизм, системность.

Кроме этого, мы исходили из социологической концепции ценностей, согласно которой поведение и мышление индивида жестко регулируются системой групповых обычаев. Об их наличии люди часто даже не знают, но эти регуляторы со-

ставляют определяющую причину их убеждений, верований, чувств. Об этом писали многие философы и социологи: М. Вебер, Ф. Гиддингс, В. Дильтей, Г. Дробницкий, Э. Дюркгейм, Ф. Знанецкий, У. Мак-Дугэлл, Т. Парсонс, О. Тойнби, О. Шпенглер и др. Для этих формул «наиболее общим понятием, обнимающим все остальные, становится понятие ценности» [Дробницкий, 1967, с. 150]. Придерживаясь классификации Дробницкого, мы обозначаем их как ценностные представления (они же – ценности сознания).

Так как общество состоит из различных социальных общностей (групп), отличающихся составом, размером, степенью стабильности, ценностные представления не являются одинаковыми для всех групп. Причем, как отмечает Дюркгейм, усиление специализации привело к фрагментации социума и тому, что каждая из таких общностей стала вырабатывать собственные нормы, ценности, представления о себе и о других группах. Одна из таких групп – профессиональное сообщество.

Профессиональное сознание связано с определенным типом (складом) мышления, отражающим принятые именно в данной профессии способы решения задач, а также с профессиональным самосознанием. Последнее включает представления о сущности профессиональной деятельности, ее продукте, правилах, моделях и неких эталонах. Однако, несмотря на то что профессиональное сознание изучено достаточно хорошо, до сих пор сложно говорить о его структуре: наиболее полным оказалось изучено сознание малых групп, а из больших групп – сознание наций и этносов. Именно поэтому мы обратились к трудам по социальной психологии и теории идентичности (Ле Бонн, Г. Шпет, Э. Эрикссон, А. Гиддингс, И. Кон и др.), а также к исследованиям по теории и практике менеджмента, в которых рассматривается так называемая «организационная культура». В результате мы структурировали ценностные представления в несколько основных групп. 1. Представления о будущем, целях и задачах существования группы (и в этих рамках – представления о продукте труда). 2. Представления о прошлом (основа групповой идентичности). 3. Представления об эталонах желательного и нежелательного поведения, способах деятельности, санкциях.

1. Ценностные представления журналистов. Представления о целях и задачах профессии изначально были противоречивые («торговый журнализм», журнализм как вид политической борьбы). Характер и содержание любой трудовой деятельности обусловлены прежде всего ее предметом [Авраамов, 1991, с. 24]. Важное значение имеют «представления о продукте, в котором нуждается общество, и о том, как данный продукт может быть произведен» [Лазутина, 2004, с. 80]. Основным продуктом деятельности журналиста всегда считалась массовая информация – авторские публикации, произведения (сегодня часто используется термин «информационные продукты»). При этом необходимо выделить отличие журналистской информации от других видов информации. Во-первых, она связана с текущим моментом действительности (Д. Авраамов, Г. Лазутина, Е. Прохоров, А. Тертычный и др.). Еще Бахтин писал о том, что журналист должен быть современником, то есть жить в круге вопросов, которые могут быть решены в современности [Бахтин, 1979, с. 356–357]. Во-вторых, журналистская информация документальна: «в отличие от писателя журналист не создает новой, художественной реальности» [Авраамов, 1991, с. 35]. Хотя данное обстоятельство не помешало возникновению стереотипного представления о журналисте и писателе как о «литераторах». В-третьих, журналистская информация

неразрывно связана не только с создателем, но и получателем информации, то есть с аудиторией. Поэтому подлинной журналистской информацией «оказываются то в "текстах", что "достигает" аудитории, формирует ее сознание и поведение» [Прохоров, 2003, с. 18–19].

Специфика производимого журналистами продукта обуславливает и характер профессионально-нравственных отношений, в которых, по мнению Д. Авраамова, И. Дзялошинского, Г. Лазутиной и др., отношения «журналист – аудитория» являются определяющими. Отношения «журналист – аудитория» не являются линейными [Авраамов, 1991, с. 37], это субъект-субъектные отношения [Лазутина, 2004, с. 54], диалектические.

Несмотря на ясное понимание о продукте труда и взаимоотношении с его получателем, представления о сути журналистской деятельности были и остаются противоречивыми. С одной стороны, журналист в процессе своей деятельности документирует, фиксирует окружающую реальность и предоставляет аудитории сообщения о фактах и событиях и тем самым журналистика включена в «механизмы саморегуляции общества» [Лазутина, 2004, с. 53]. С другой – передавая информацию, журналист также утверждает определенные ценности и нормы, организует идеологические программы, контролирует их реализацию [Авраамов, 1991, с. 38], а потому журналистика, не являясь властью, включена в отношения власти [Лазутина, 2004, с. 52] и часто зависит от нее.

Именно поэтому мы считаем правомерным говорить о двух задачах журналистского труда.

1. Правдивое и оперативное информирование людей по актуальным, общественно значимым вопросам. Объективность при этом стала ключевой профессиональной ценностью (М. Ломоносов, 1754; У. Липшман, 1922; Garey, 1969; Janowitz, 1975; Roshco, 1975; Phillips, 1977; Schudson, 1978; Tuchmanova, 1978; Hetherington, 1985; Morrison a Tumber, 1988, Д. Авраамов, 1991 и др.).

2. Участие в формировании общественного мнения, а вместе с этим и в социальном управлении. И эта задача носит еще более яркий ценностный «окрас», весьма противоречивый. Хотя теоретики (Д. Аврааменко, И. Дзялошинский, С. Корконосенко, Г. Лазутина, К. Маркс, Е. Прохоров, У. Липшман, Ф. Сиберт, У. Шрамм и Т. Петерсон; D. McQuail, J. Jirak и др.) не видят ничего предосудительного в такой задаче журналистов, бесспорно, что она может реализовываться по-разному. Журналист может выступать в качестве «сторожевого пса демократии», тогда его задача – контроль деятельности государственных органов (либертарианская теория). Он может быть «просветителем», организующим форум для дискуссии (теория социальной ответственности прессы). Кроме того, журналист может быть выразителем, «рупором» идей власти или определенных политических сил (авторитарная теория, либертарианская теория, советская теория). Оценивать эти позиции, на наш взгляд, бессмысленно: одни и те же роли журналиста могут иметь разное значение в различные исторические периоды, для различных социальных групп. Широкие возможности для воздействия на «объект», необходимость участия в социальных конфликтах, а также иные обстоятельства обусловили представление о журналистике как о творческой профессии. Хотя к концу XX века оно меняется: «профессия журналиста из интуитивно-кустарнической все стремительнее превращается в индустриальную, технизированную» [Корконосенко, 2001, с. 62].

Образ будущего формулировать сложно из-за двойственности профессиональных задач (объективное информирование / участие в социальном управле-

нии), а также из-за того, что журналистский труд зависит от политики, социального строя, неоднородности профессиональной группы.

Желаемое поведение связано с соблюдением принципов честности, правдивости, объективности, ответственности и независимости. **Нежелательное поведение** связано с извлечением выгоды из своего общественного положения (в том числе за счет скрытой рекламы), клеветой, плагиатом, подстрекательством к розни и насилию.

2. Ценностные представления рекламистов. Как и у журналистов, основным продуктом деятельности рекламистов является информация. Она связана с аудиторией, но место автора занимает заказчик сообщений (создатель практически не упоминается, в отличие от рекламодателя). Рекламная информация не связана так жестко с текущим моментом действительности, как журналистская. Она далеко не всегда документальна, скорее даже мифологична, часто создает новую художественную реальность.

Основная **задача** рекламы – привлекать внимание к услугам, товарам и идеям рекламодателя. Однако сегодня отмечается участие рекламы в процессе социализации (она предлагает набор практик поведения, закрепляет определенные социальные отношения и стандарты) и в формировании современной мифологии (А. Костина, Э. Макаревич и О. Карпухин).

Представления рекламистов о месте профессии и профессиональной группы в социальной структуре достаточно противоречивые: рекламная деятельность является смежной по отношению к целому ряду иных видов деятельности, в числе которых психология, социология, маркетинг, журналистика и др. Определенная «маргинальность» позволяет профессиональной группе культивировать представления о своей деятельности как об исключительной и загадочной.

Прошлое группы, как и в случае с журналистикой, представляется как индивидуальное ремесленничество. Но если история журналистской профессии – это путь борьбы разных концепций журнализма, смена взлетов и падений, то в рекламе это скорее путь открытий и постоянных побед. **Представления о будущем** описать сложно, но можно выделить две профессиональные недостижимые сверхзадачи (реализация которых привела бы к исчезновению профессии): 1) помощь в решении всех проблем потребителей рекламы; 2) помощь в решении всех проблем рекламодателей.

Желаемое поведение связано с принципами честности, законности, прискорности, правдивости, ответственности. **Нежелательное поведение** связано с манипуляцией, эксплуатацией доверия, плагиатом, нарушением закона, разжиганием социальной розни.

3. Ценностные представления специалистов по связям с общественностью. Основным продуктом труда для PR-специалистов – это отношение определенной группы людей к определенным вещам и явлениям. Заключение об этом можно сделать, анализируя определения связей с общественностью, данные разными авторами (У. Аги, М. Бочаров, С. Блэк, Ф. Буари, Х. Грюнинг, К. Кэмерон, Ф. Олт, А. Чумиков, М. Шишкина и др.). Необходимо подчеркнуть, что цели создания «продукта» могут быть разными.

Задачи деятельности также различные, но их можно объединить в рамках одной – участие в социальном управлении, ибо «изменяя природу и качество взаимоотношений, мы автоматически оказываем влияние на социальную динамику и, соответственно, на функционирование групп» [Буари, 2001, с. 26].

Представления о прошлом. Хотя есть четкое понимание того, когда и как возникла профессия (начало XX века), в научных работах и учебниках конца XX века авторы стремятся обнаружить корни этой профессии в глубокой древности. Подобный подход способствует мифологизации и даже определенной героизации исторического прошлого данной профессиональной группы. **Образ будущего:** некое гуманистическое общество, где развиты отношения доверия и есть взаимопонимание между различными группами. Или, как минимум (что более реалистично), это относительно стабильное общество, где преобладают эволюционные, а не революционные процессы, кризисы и конфликты минимизированы.

Желательное поведение: стремиться защищать интересы общества и достигать общественного блага, быть честными, правдивыми, открытыми, уважительными к обществу и личности, ставить профессиональные и общественные интересы выше личных, соблюдать профессиональную тайну. **Нежелательное поведение:** обман, манипуляция, участие в действиях, наносящих ущерб человеческому достоинству, взяточничество.

Анализируя ценностные представления трех профессиональных групп, мы делаем следующие выводы.

Во-первых, несмотря на разговоры о слиянии профессий, анализ ценностных представлений позволяет обнаружить четкие демаркационные линии между журналистикой, рекламой и связями с общественностью. Основной продукт журналиста – документальная информация о текущем моменте действительности, основной продукт рекламиста – мифологизированная информация о продукте (идея). Продукт труда PR-специалиста – отношения.

Во-вторых, мы видим сходство представлений относительно желаемых и нежелательных моделей поведения. Все три профессиональные группы требуют честного информирования, работы на благо общества, соблюдения принципа ответственности и профессиональных этических норм.

В-третьих, мы фиксируем дублирование двумя профессиональными группами одной задачи – участие в социальном управлении. И именно это, на наш взгляд, порождает иллюзию гибридизации. С одной стороны, расширение рынка символической продукции (П. Бурдьё, М. Кастельс и др.) генерирует спрос на специалистов по рекламе и связям с общественностью. С другой – развитие ИКТ сокращает потребности общества в журналистике: информировать друг друга о происходящем в мире люди могут и без профессиональных посредников. То есть задача журналистики по объективному информированию людей о происходящем перестает быть такой же насущной, как раньше. Что касается участия журналистики в социальном управлении, то сегодня журналистике сложнее конкурировать с PR-ом. Журналистика по-прежнему ориентирована на производство текста (информацию), в то время как для PR-специалиста информация – всего лишь инструмент для создания основного продукта: отношения аудитории к определенным вещам и явлениям. Конечно, это не означает, что журналистика как деятельность обязана исчезнуть, но ее трансформация закономерна.

Таким образом, мы можем сделать следующее заключение. Сравнительный анализ ценностных представлений журналистов, рекламистов и PR-специалистов позволяет обнаружить как отличия (продукт труда, представления о прошлом и будущем профессионального сообщества, задачи), так и сходство (представления о желаемых и нежелательных моделях поведения). Кроме того, обнаружено противоречие между представлениями о задачах труда журналистов и

PR-специалистов. Проведенное исследование не претендует на то, чтобы быть окончательным, однако оно позволяет по-новому осмыслить аксиологические и онтологические проблемы журналистики, а также ее взаимоотношения с рекламой и связями с общественностью.

Библиографический список

1. Авраамов Д.С. Профессиональная этика журналиста: Парадоксы развития, поиски, перспективы. М.: Мысль, 1991. 253 с.
2. Аги У., Кэмерон Г., Олт Ф. и др. Самое главное о PR. СПб: Питер, 2004. 560 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 424 с.
4. Буари Филипп А. Паблик рилейшнз, или Стратегия доверия. М.: ИМИДЖ-Контакт, ИФРА-М, 2001. 178 с.
5. Бурдьё П. Рынок символической продукции // Вопросы социологии. 1993. № 1/2.
6. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 808 с.
7. Дзялошинский И.М. Журналистика соучастия: как сделать СМИ полезными людям. М.: Престиж, 2006.
8. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. Проблема ценности и марксистская философия. М.: Изд-во политической литературы, 1967.
9. Дюркгейм Э.О разделении общественного труда. Этюд об организации высших обществ. Одесса, 1900.
10. Корконосенко С.Г. Основы журналистики: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2001. 287 с.
11. Костина А.В., Макаревич Э.Ф., Карпухин И.О. Основы рекламы: учеб. пособие. М.: КНОРУС, 2009. 400 с.
12. Лазутина Г.В. Основы творческой деятельности журналиста: учебник для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2004.
13. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Журналистика». М.: Аспект Пресс, 2003. 367 с.
14. Свитич Л.Г., Ширяева А.А. Российский журналист и журналистское образование (социологические исследования). М.: ВК, 2006. 324 с.
15. Сиберт Ф.С., Шрам У., Питерсон Т. Четыре теории прессы. М.: Вагриус, 1998. 224 с.
16. Чумиков А.Н., Бочаров М.П. Актуальные связи с общественностью: сфера, генезис, технологии, области применения, структуры. М.: Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009 721 с.
17. Шишкина М.А. Паблик рилейшнз в системе социального управления. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. 444 с.
18. Jiráček J., Köpplová B. Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace. Praha: Portál, 2003. 208 s.
19. McQuail Denis. Úvod do teorie masové komunikace. Praha: Portál, 1999. 448 s.

ФИЛОЛОГИЯ

Д.Н. Жаткин, Е.В. Крехтунова

ПОЭМА Т.-Б. МАКОЛЕЯ «ВИРГИНИЯ» В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ Д.Л. МИХАЛОВСКОГО¹

Т.-Б. Маколей, поэзия, художественный перевод, традиция, компаративистика, международные литературные связи, межкультурная коммуникация, художественная деталь.

После появления в 1866–1868 гг. новой интерпретации «Песни о Гайавате» Г. Лонгфелло, принесшей широкую известность русскому поэту и переводчику Д.Л. Михаловскому (1828–1905), последний стал особенно разборчивым в выборе переводимых авторов, выдвинув на первый план содержательность и идейную направленность переводимых произведений, а также общелитературную значительность зарубежных поэтов, распространению известности которых он способствовал своими переводами. В первом сборнике переводов Михаловского, вышедшем в 1876 г., в числе немногих зарубежных авторов, значимых для их русского интерпретатора, был представлен Т.-Б. Маколей, прежде более известный в России в качестве влиятельного политического деятеля, одного из лидеров деятелей партии вигов. Успешная политическая карьера Маколея не помешала ему стать одним из самых спорных английских историков, чья пятитомная история Англии на протяжении ряда лет пользовалась значительным успехом; Маколей снискал себе известность и как поэт, который в период долгой «ссылки» в Британской Индии создал цикл «Песни Древнего Рима», включавший в себя четыре поэмы, основанные на легендах римской истории.

Еще в 1864 г. внимание Михаловского привлекла поэма Маколея «Виргиния», интерпретировавшая римскую легенду о центурионе из плебеев, который убил свою дочь, спасая ее честь от посягательств децемвира; в результате произошли восстание народа и свержение власти децемвиров. Выбор этой поэмы был обусловлен творческой позицией Михаловского, который, заявляя о себе как о гражданском лирике, с 1850-х гг. активно сотрудничал с некрасовскими изданиями –

¹ Статья подготовлена по проекту 2010-1.2.2-303-016/7 «Проведение поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Филологические науки и искусствоведение», выполняемому в рамках мероприятия 1.2.2 «Проведение научных исследований группами под руководством кандидатов наук» направления 1 «Стимулирование закрепления молодежи в сфере науки, образования и высоких технологий» ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (госконтракт 14.740.11.0572 от 05.10.2010).

«Современником», «Отечественными записками», затрагивал тему народной борьбы, актуальную и для России периода крестьянской реформы. Михаловский не стремился точно следовать английскому оригиналу, в частности, заменял смежную строфу, более характерную в России для песенного склада, перекрестной, ассоциируемой с сюжетными описаниями; у Маколея поэма состояла из семидесяти строф-катренов, тогда как у Михаловского была расширена за счет появления строф, состоявших из шести-восьми стихов. В этой связи символично, что перевод, впервые опубликованный в «Современнике» середины 1860-х гг. [Маколей, 1864, с. 5 22], оказался актуален для Михаловского десятилетие спустя, когда его общественные взгляды, представления о качестве и достоинствах переводной литературы были в определенной мере пересмотрены.

Начиная свою поэму с рассказа трибуна о случае, произошедшем несколько лет назад, Маколей использовал для усиления подобострастия библейское выражение «his loins girt up» («перевязать ноги, чтобы отправиться в путь») [Macaulay, 1843, p. 152], опущенное Михаловским («Готовый тотчас исполнять все, что патрон велел» [Иностранные поэты в переводе Л.Д. Михалковского, 1876, с. 145]). Если в английском оригинале при помощи характерной анафоры подчеркивалось негативное отношение к приспешникам децемвиров («Such varlets pimp and jest for hire among the lying Greek / Such varlets still are paid to hoot when brave Licinius speaks» [Macaulay, 1843, p. 152] [Подобные слуги сводничают и шутят, чтобы работать среди лживых греков, / Подобным слугам все еще платят, чтобы они освистали Лициния, когда он говорит]), то в русском переводе, характеризовавшемся увеличением числа стихов, анафора утрачивалась во многом ради сохранения перекрестной строфы: «Таких рабов меж греками / Видали мы не раз: / Они играют роль шутов / И сводников у нас; / За деньги дерзкая толпа / Таких рабов свистит, // Когда достойный наш трибун // Лициний говорит» [Иностранные поэты..., 1876, с. 145]. Образное описание слуг децемвиров, представленных, подобно приспешникам, в нелестном ракурсе, также характеризовалось использованием анафоры, оттеняющей оригинальное сравнение угодливых подхалимов с жужжащими мухами, слетающимися на мед, и с воронами, почуявшими падаль («Where'er ye shed the honey, the buzzing flies will crowd; / Where'er ye fling the carrion, the raven's croak is loud» [Macaulay, 1843, p.152] [Где пролит мед, там соберется толпа жужжащих мух, / Где бросишь ты падаль, там поднимется вороний крик]); сравнение Маколея передано Михаловским с максимально возможной полнотой, однако вновь без характерного единоначатия стихов: «Где пролит мед, наверно там / И мухи закишат; / Где падаль брошена, туда / И вороны летят...» [Иностранные поэты..., 1876, с. 146].

Опуская в своей интерпретации значительный эпизод оригинального текста («Just then, as through one cloudless chink in a black stormy sky / Shines out the dewy morning-star, a fair young girl came by / With her small tablets in her hand and her satchel on her arm, / Home she went bounding from the school, nor dreamed of shame or harm» [Macaulay, 1843, p. 152] [И вдруг, словно проблеск в темноштормовых небесах, / Святящаяся, словно утренняя звезда, прошла нежная юная девушка / С маленькими табличками в руках и с сумкою в руках, / Направляющаяся из школы домой и не думающая о стыде или беде]), русский переводчик домысливает сцену появления Аппия: «Обычною тревогою / Взволнован форум был: / С ужасной свитою своей / Там Аппий проходил / Случилось так на

этот раз, что тою же порой / Прекрасная Виргиния из школы шла домой» [Иностранные поэты..., 1876, с. 146].

Воссозданная в оригинале, во многом благодаря анафоре, динамичная картина суетящегося форума («Blithely on brass and timber... / And blithely o'er her panniers... / And blithely young Virginia...» [Macaulay, 1843, p. 153] [Ярко на латуни и олове / И ярко на ее корзинах / И ярко живая Виргиния]) не только сохранена в переводе во всей ее живости и яркости («И ожил он и закипел <...> / И громко зазвенела медь <...> / И раздавался весело <...> / И весело Виргиния <...>» [Иностранные поэты..., 1876, с. 147]), но и усилена посредством перемещения из предыдущей строфы сравнения невинной Виргинии с сияющей звездой («Идет она, подобная / Сияющей звезде...» [Там же]; ср. в оригинале: «Shines out the dewy morning-star» [Macaulay, 1843, p. 152] [Сияя, как юная утренняя звезда]). Пытаясь показать, насколько ничтожен приспешник Аппия Маркус, Михаловский называет его исконно русским словом «холоп» [Иностранные поэты..., 1876, с. 147], тогда как в оригинале используется устаревшая, лишенная негативной экспрессивной окраски лексема «varlet» («слуга») [Macaulay, 1843, p. 154].

Описывая собравшихся на форум, русский переводчик опускает многочисленные художественные детали оригинала и тем самым увеличивает напряженность ситуации: «The money-changer Crispus, with his thin silver hairs / And Hanno from the stately booth glittering with Punic wares...» [Там же] [Меняло Крисп с тонкими седыми волосами / И Ганно прямо из палатки, сверкающей карфагенскими товарами] – «Седой меняло Крисп, за ним – / Торговец Ганно тож» [Иностранные поэты..., 1876, с. 149]. Интересный фрагмент оригинала «And as she passed them twice a day, all kissed their hands and smiled...» [Macaulay, 1843, p. 154] [И, когда она проходила мимо них дважды в день, они целовали свои руки и улыбались] утратил в интерпретации свой колорит, обусловленный древнеримскими традициями: «И кланялись ей каждый день, приветливо шутя» [Иностранные поэты..., 1876, с. 149]. Известно, что в Древнем Риме было принято целовать руки своим богам, и потому столь значимым для оригинала оказалось соотнесение девушки с молодой, красивой богиней, которая была так необходима Аппию.

Показывая накал страстей и эмоций, Маколей выводит на сцену нового героя Ицилия, становящегося своеобразным «катализатором» впоследствии поднявшегося восстания; его пылкая речь полна яркими сравнениями, подчеркнута экспрессивна благодаря анафорам и риторическим вопросам: «For this did Servius give us laws? / For this did Lucrece bleed? / For this was the great vengeance..? / For this did false sons make red..? / For this did Scavola's right hand hiss in the fire?» [Macaulay, 1843, p. 155] [Для этого ли Сервий дал нам права? / Для этого ли Лукреция истекала кровью? / Для этого ли было совершено великое мщение? / Для этого ли чужие сыновья окропляли кровью? / Для этого ли правая рука Скэвола пропала в огне?]. У Михаловского многое интерпретировано по-своему, в частности, подчеркнута невинность жертвы Лукреции, упомянут Брут, который, подобно древнерусским воинам, «секиру обагрил» («Затем ли мудрость Сервия / Законы нам дала / И кровь свою Лукреция / Невинно пролила?.. / Затем ли в грозном мщении / Погибнул род царей, / И Брут секиру обагрил / В крови своих детей?» [Иностранные поэты..., 1876, с. 151]); наконец, переводчиком полностью опущен значительный фрагмент монолога героя: «They faced the Marcian fury; they tamed the Fabian pride: / They drove the fiercest Quinctius an outcast forth

from Rome; / They sent the haughtiest Claudius with shivered faces home» [Macaulay, 1843, p. 156] [Они встретились с гневом Марция, они смирили гнев Фабяна, / Они прогнали Квинтия прочь из Рима, / Они отправили надменного Клавдия с трясущимся лицом домой]. Экспрессивность речи молодого патриция усилена у Михаловского вопросительной риторикой рассуждений об утрате чести и свободы: «We strove for honors – 'twas in vain; for freedom – 'tis no more» [Macaulay, 1843, p. 156] [Мы боролись за честь – напрасно; за свободу – ее больше нет] – «Свободы добивались мы, но где теперь она?» [Иностранные поэты..., 1876, с. 152].

Ярость в речи Ицилия достигает кульминации, когда он говорит о жестокой любви децемвиров, призывая в свидетели умерших и богов: «But, by the Shades beneath us, and by the gods above, / Add not unto your cruel hate your yet more cruel love!..» [Macaulay, 1843, p. 156] [Но во имя теней под нами и во имя богов над нами]. Михаловский, сглаживая данное описание, лишая его подчеркнутой пафосности («...Но прочь от нас жестокая Патрициев любовь!..» [Иностранные поэты..., 1876, с. 153]), вольно трактует и дальнейший фрагмент текста, раскрывавший, насколько Патриции пресыщены своим богатством, какая пропасть существует между простолюдином и бедняком: «Have ye not graceful ladies, whose spotless lineage springs / From Consuls, and High Pontiffs, and ancient Alban kings? / Ladies, who deign not on our paths to set their tender feet, / Who from their cars look down with scorn upon the wondering street, / Who in Corinthians mirrors their own proud smiles behold / And breath the Capuan odors, and shine with Spanish gold? [Macaulay, 1843, p. 157] [У вас нет грациозных женщин, которые ведут свой непрерывный род / От консулов и первосвященников, и древних албанских королей? / Женщин, которые брезгают опускать свои нежные ноги на тропинки, по которым мы ходим, / Которые с презрением смотрят из своих паланкинов на удивительные улицы, / Которые смотрят в коринфские зеркала на свои гордые улыбки / И вдыхают копейские ароматы и сверкают испанским золотом?] – «Или красавиц молодых / У вас недостает, / Которые от консулов / Ведут свой знатный род / И созерцают с гордою / Улыбкой на губах / Свою надменную красу / В коринфских зеркалах; / Что в колесницах разрядясь, / По улицам летят / И на глядеющую чернь / С презрением глядят» [Иностранные поэты..., 1876, с. 153].

Опуская яркие эпитеты в речи Ицилия, Михаловский, занимавший позиции, близкие демократическим кругам в современной ему литературе, усиливал социальную составляющую описания: «Then leave the poor Plebeian his single tie to life – / The sweet, sweet love of daughter, of sister, and of wife, / The gentle speech, the balm for all that his vexed soul endures, / The kiss, in which he half forgets even such a yoke as yours. / Still let the maiden's beauty swell the father's breast with pride; / Still let the bridegroom's arm infold an unpolluted bride...» [Macaulay, 1843, p. 157] [Тогда оставьте плебеем единственную связь с жизнью – / Сладкую, сладкую любовь дочери, сестры и жены, / Тихую речь, бальзам для всего, что его уставшая душа выносит, / Поцелуй, в котором он наполовину забывает даже такое ярмо, как ваше. / Позвольте же наполнить грудь отца гордостью красотой девушки, / Позвольте же жениху обнять невинную невесту] – «Плебеев вы уже и так / Ограбили давно, / Вы взяли все почти у них, / Оставьте ж им одно – / Одно, чем жизнь горькая / Становится сносней: / Любовь отрадную их жен, / Сестер и дочерей!..» [Иностранные поэты..., 1876, с. 153].

Если в английском оригинале выражается сожаление из-за того, что у бедняков отнимают последнее, чем они хоть как-то могут существовать в этом мире («Spare us to inexpiable wrong, the unutterable shame, / That turns the coward's heart to steel, the sluggard's blood to flame, / Lest, when our latest hope is fled, ye taste of our despair, / And learn by proof, in some wild hour, how much the wretched dare» [Macaulay, 1843, p. 157] [Избавьте нас от неумолимой обиды, невыразимого стыда, / Которая превращает сердце труса в сталь, кровь лентяя в огонь, / Наконец, когда наша последняя надежда исчезнет, вы отведаете нашего отчаянья / И выучите в действительности в отчаянный час, каков наш ужасный вызов]), то в русском переводе на первый план выходит призыв к решительным действиям, на которые способен «человек озлобленный и угнетенный»: «Избавьте от позора нас, / Избавьте нас от той / Обиды неизгладимой, / Которая порой / Способна сердце робкое / Отвагой закалить / И в пламя кровь холодную / Ленивца превратить... / Когда ж у нас последняя / Надежда пропадет – / Отчаянье в нас мужество / Безумное вдохнет, / И вы тогда узнаете / Из наших страшных дел, / Как человек озлобленный / И угнетенный смел!» [Иностранные поэты..., 1876, с. 154].

Эпизод прощания отца с дочерью, начинающийся у Маколея с простой констатацией события («Straightway Virginius led the maid a little space aside» [Macaulay, 1843, с. 158] [Виргиний отвел девушку открыто в сторону]), предстает у русского интерпретатора изначально более трагичным, чему способствуют вводимые художественные детали – трепет девушки, нахмуренность старого Виргиния, напоминающая ночь: «Старик Виргиний подошел / Нахмуренный, как ночь, / И тихо в сторону отвел / Трепещущую дочь...» [Иностранные поэты..., 1876, с. 154]. Сцена расставания близких людей становится ключевым и, пожалуй, наиболее трагичным эпизодом всей поэмы. Маколей вновь использует анафору, стремясь подчеркнуть всю тяжесть доли отца, осознающего, что его родной дочери предстоит вскоре погибнуть от его же руки: «And how she danced with pleasure to see my civic crown, / And took my sword, and hung it up, and brought me forth my gown!..» [Macaulay, 1843, p. 158] [И как она с удовольствием танцевала, увидев мой гражданский <устар. «гражданский», от лат. civis – «гражданин»> венок, / И взяла мой меч и повесила его, и принесла мне мою тогу]. Михаловский в своей интерпретации постарался полностью сохранить замысел оригинала, при этом вновь усилив его экспрессию: «Как ты на встречу бросилась, / Обрадовавшись мне! / Мой меч тяжелый убрала, / Повесив на стене; / Как раздавался весело / Твой звонкий голосок, / Как прыгала ты, видя мой / Цивический венок!..» [Иностранные поэты..., 1876, с. 155].

При интерпретации слов Виргиния, обращенных к Аппию уже после совершения страшного злодеяния («...By this dear blood I cry to you, do right between us twain, / And even as Appius Claudius hath dealt by me and mine, / Deal you by Appius Claudius and all the Claudian line!..» [Macaulay, 1843, p. 160] [Этой драгоценной кровью я взываю к тебе, рассуди право между нами двумя, / И то как Аппий Клавдий поступил со мной, / Поступи так же с Аппием Клавдием и всем родом Клавдиев!]), Михаловский неожиданно акцентировал внимание на мщении, тогда как автор английского оригинала взывал только лишь к способности рассудить по справедливости: «К вам эта дорогая кровь / О мщеньи вопиет! / Тиран нанес мне, старику, / Бесчестье и позор – / Постановите же над ним / Свой правый приговор: / Как Аппий Клавдий погубил / Ребенка моего, / Так погубите Аппия / И подлый род его!» [Иностранные поэты..., 1876, с. 158]. В своем переводе

Михаловский неизменно представляет Виргиния стариком (напр., «И ты любила старика / Я помню прошлый год» [Там же, с. 155]), хотя в оригинале об этом не упоминается ни слова; тем самым он пытается вызвать не только праведный гнев, но и сочувствие к бедняку, который на исходе жизни остался в полном одиночестве, без опоры и отрады.

При описании бережного отношения окружающих к безжизненному телу девушки русский переводчик дополняет лаконичную фразу оригинала («And gently they uplifted her, and gently laid her down» [Macaulay, 1843, p. 161] [И бережно они подняли ее, и бережно положили]) не вполне уместным сравнением: «И бережно, как мать кладет / Ребенка в колыбель, / Переложили девушку / На смертную постель...» [Иностранные поэты..., 1876, с. 162]. Раскрывая отношение толпы к Аппию как к опозорившейся собаке («See, see, thou dog! What thou hast done and hide thy shame in hell!» [Macaulay, 1843, p. 162] [Видите, видите эту собаку! Что он сделал и спрятал свой позор в ад!]), переводчик опускает жесткую характеристику оригинала, но при этом компенсирует ее упоминанием о тартаре, ожидающем грешника: «Взгляни, что сделал с нами ты <...> / <...> и в тартар провались!» [Иностранные поэты..., 1876, с. 161]. Смерть Аппия от рук разъяренной толпы описана у Маколея подробно («One stone heat Appius in the mouth, and one beneath the ear / And ere he reached Mount Palantine, he swooned with pain and fear...» [Macaulay, 1843, p. 164] [Один камень ударил Аппия в рот, другой под ухо, / И как только он достиг Маунт Палантина, он упал в обморок от страха и боли]), тогда как в русской интерпретации многие натуралистические детали (в частности, упоминания о попадании одного камня в рот, другого – в ухо) не сохранены: «Два камня Аппию в лицо / Попали с двух сторон, / И к дому на полпути / Уж чувств лишился он...» [Иностранные поэты..., 1876, с. 163].

Раскрывая борьбу оскорбленных плебеев с патрициями, Михаловский соотносил описание с событиями современной ему действительности, унижением простого народа теми, кто богат и знатен. В этой связи становится понятным, почему перевод поэмы из античной жизни вызвал живой отклик Н.А. Некрасова, опубликовавшего его в своем «Современнике». На фоне сожаления о смерти юной красавицы в интерпретации Михаловского мощной силой проступает недовольство народа властью угнетателей-патрициев. Замысел оригинала сохранен, но при этом, благодаря отдельным штрихам, нюансам описания, античная история обрела у Михаловского актуальное общественное звучание, никоим образом не противоречащее первоначальной идее английского автора.

Библиографический список

1. Иностранные поэты в переводе Д.Л. Михаловского. Спб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1876. 320 с.
2. Маколей Т.Б. Виргиния. Песня из времен Древнего Рима / пер. Д.Л. Михаловского // Современник. Спб.: Тип. Карла Вульфа, 1864. Т. CV, № 4.
3. Macaulay T.B. Lays of Ancient Rome. London: J.M. Dent & Sons, 1843. 206 p.

ЗООМОРФНЫЕ ОБРАЗЫ КАК ИСТОЧНИК ОСМЫСЛЕНИЯ КОНЦЕПТА «ДУША» (ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Образ, метафора, концепт, концептуализация, менталитет, национальное сознание, диахрония, душа, зооморфизм.

Одной из актуальных задач современной лингвистики являются исследование механизмов концептуализации действительности и выявление основных понятийных сфер, задействованных в этом процессе. Понятийная сфера «животные» и ее роль в формировании образа мира и его отдельных составляющих, а также функционирование зооморфных метафор неоднократно становились объектом изучения лингвистов. Исследования подобного плана столь многочисленны, что их обзор потребовал бы специального описания.

Во всех работах отмечается, что зооморфные образы используются для характеристики особенностей внешнего облика человека, его характера, поведения в обществе, т. е. актуализации вполне конкретных, наблюдаемых особенностей существования человека. В то же время существует тенденция использования зооморфных образов и для репрезентации внутреннего мира человека, в частности его центрального компонента – души.

Задача настоящего исследования – установить роль зооморфных образов в осмыслении внутреннего мира человека в процессе развития языка и общества. Для этого необходимо выявить образы животного мира, которые с древнейших времен могли соотноситься с душой, установить основания для подобного соотнесения, проследить судьбу данных уподоблений в процессе развития русской лингвокультуры. Новизна нашего исследования определяется как обращением к изучению системности метафорических переносов в модели «животное – внутренний мир человека», ранее не становившейся объектом специального исследования, так и рассмотрением материала в диахроническом аспекте.

В процессе познания душа уподоблялась конкретным видам животных, прототипические свойства которых использовались для характеристики отдельных душевных качеств. В древнерусских текстах душа сопоставлялась преимущественно с домашними животными – волком, конем, овцой, собакой.

1. Вол. Образ вола традиционно связывается с такими понятиями, как терпение и труд, тяжелая работа, служение, миролюбивая физическая сила. Данный образ с древнейших времен используется для характеристики тех, кто терпеливо несет свое бремя, безропотно трудясь на благо других. В христианстве олицетворяет терпение, силу, бремя Христа, Христа как истинную жертву [Трессидер, 1999; Библейская энциклопедия, 2005 и др.].

Душа и тело представлены в древнерусских текстах как пара волов, соединенных в упряжке, распряжены же они будут после смерти человека: **тако бо тѣло душею окормляемо есть, тою бо стоится и водится и носится, якоже нѣкая два юнца (вола. – О.К.) окормляюще рало, дондеже, иже составивый ся богъ всихъ и промысленикъ распряжет («Александрия»); нѣкогда** поздно, понеже самовластие наше и воля, **аже до распряжения души от тѣла** ко покаянию данная и вложенная

в нас от Бога (А. Курбский. «Третье послание Ивану Грозному»). Как видно из приведенных примеров, образ вола актуализирует представления о связанности души телесными узами, телесным ярмом, которое душа сбросит только после смерти человека.

В литературе XVIII–XX вв. образ вола продолжает задействоваться для осмысления души. По-прежнему при использовании данного образа реализуется идея некой ограниченности, связанности, так, принятие чужих доводов предстает как утрата душевной свободы, надетое на душу ярмо: *Граф в этом споре держался за стремя правоты, и мне не оставалось ничего другого, как уступить этим доводам, склонив под них душу, как вол голову под ярмо* (В.Я. Брюсов. «Огненный ангел»).

В литературе Нового времени сравнение души с волом актуализирует также такие свойства души, как ее основательность, медлительность, некая неповоротливость: *В-третьих, с Онуфрием Парфентьевичем, о котором Лиров говорил, что он похож телом и душою на вола, сыграли шутку* (В.И. Даль. «Бедовик»).

2. Конь (Лошадь). В современной культуре «стереотипный образ лошади и коня многогранен. С одной стороны, это – грациозное, сильное, свободное и быстрое животное. ... Конь (лошадь) и особенно жеребенок радуется свободе и просторам. С другой стороны, лошадь воспринимается как рабочая сила (аналогично волу)» [Красных, 2002, с. 251]. Во времена глубокой древности рабочим скотом у евреев и других восточных народов по преимуществу считались вол и осел, а лошади были собственностью исключительно царей и полководцев [Библейская энциклопедия, 2005]. Поэтому в Священном Писании и древнерусских текстах образ лошади не связывается с тяжелым повседневным трудом, образ данного животного репрезентирует такие свойства, как быстрота и неутомимость.

Уподобление души коню обнаруживается в контекстах, где упоминается узда, сдерживающая душу человека, стремящуюся на свободу. В качестве такой узды может восприниматься тело человека. Так, в ситуации покупки души у человека дьявол забирает и узду-тело, и впряженную в нее душу: *күпецъ же, злый древний змий, исторже и восхити из среды всѣхъ и поднесе горѣ, видящымъ всѣмъ и дүшү и үздү, то есть тѣло, и отнесе в тартаръ на вѣчную нестерпимю мүкү* («Великое зеркало»).

В качестве узды, сдерживающей душу-коня, может выступать совесть человека: *дүша исповедь помышляюще, яко үздою съдрьжится не согрешати, иже бо совесть чистү до конца во отчем повиновании стяжа* («Послания Иосифа Волоцкого»). В этом случае обуздание души связано с ее удержанием от нарушения христианских заповедей и норм поведения. Таким образом, при использовании подобных метафор душа предстает как существо динамичное, порывистое, которое нуждается в сдерживании.

Образ души-лошади, жеребенка, стремящегося освободиться от телесных уз, характерен и для литературы Нового времени: *Душа – степной жеребенок Копытом бьет о грудину, – Дескать, выпусти на долину К резедовым лугам, водопю...* (Н. Клюев. «Деревня»). Образ души-лошади, нуждающейся в периодическом обуздывании ее порывов, также продолжает свое существование, однако теперь речь идет скорее о необходимости обуздать эмоциональные порывы человека: *Но с ужасом, поймав свою мысль на такой опасной тропинке, я сам крикнул себе «берегись!» и поспешил овладеть своею душою, как всадник понёсшей лошадыю* (В.Я. Брюсов. «Огненный ангел»).

Кроме того, образ лошади начинает активно использоваться для обозначения души, изнуренной тяжкой работой: *Стало быть, твой мужик только недавно существует без душевной прилежности?* – обратился Воцев. ... *У него душа – лошадь*, – сказал Чиклин. – *Пускай он теперь порожняком поживет, а его ветер продует* (А.П. Платонов. «Котлован»), а потому усталой и измученной, сонной: *Так спит душа, как лошадь у столба, не отгоняя мух, не слыша речи. Ей снится черноглазая судьба, простоволосая и молодая вечность* (Б. Поплавский. «Я шаг не ускоряю сквозь года...»); *Душа задремала*, как лошадь в дороге, ушами прядет и плетется она (Ю. Мориц «...Душа задремала, как лошадь в дороге»); *Затосковала душа, охромела, позапропала – не взять под уздцы... Волки, Ирония и Измена, режьте ее, санитары души. Чтоб не томила она, не страдала там, где нашейные позвонки, широкогрудая санитарка, благословенно вонзи резаки!* (А. Вознесенский. «Затосковала душа, охромела...»).

Таким образом, переосмысление метафоры «душа – лошадь» основано на повседневном наблюдении за жизнью данного животного, на прототипическом образе лошади как существа, много и трудно работающего, изможденного и усталого (ср.: *ломовая лошадь, работать как лошадь, от работы кони дохнут* и т. д.).

3. Овца. Образ овцы является инвариантным для разных культур, в разных мифопоэтических системах символические значения данного образа отличаются большой устойчивостью и единством: это безобидность, кротость, пассивность, терпение, простота, невинность, жертвенность. В Библии также упоминаются, нередко иносказательно, отличительные черты овцы: боязливость, кротость и беспомощность овец, отставших от стада и опасность, окружающая таких животных. В христианстве овцы олицетворяют паству Христа, верующих и апостолов.

В Библии слова *агнец, агницы, овцы* употребляются для именованья членов церкви, апостолов Христовых, верующих, а также людей, слабых верою, грешных. Слово *пастырь* (пастух) в тексте Священного Писания также употреблялось в переносном значении, по отношению к правителям народов, священнослужителям, Господу. Основанием для этого послужило «сходство между отношениями пастыря к своему стаду и отношениями правителей к своим подчиненным, равно, как Господа Бога к Своему народу» [Библейская энциклопедия, 2005]. В древнерусских текстах цитируется высказывание Христа: *«Азъ есмь пастырь добрый: пастырь добрый душу свою полагает за овцы»* (Ин. 10: 11).

Сохраняются подобные стертые метафоры и в литературе Нового времени: *Как усердный пастырь душ, он еще старался обезоружить врагов: успел в том, но ненадолго* (Н.М. Карамзин. «История государства Российского»); *Я черных душ вожатый бледный, я пастырь душ, лишенных крыл, я, призрак смутный и бесследный, лишь двери Рая им раскрыл* (Эллис (Л.Л. Кобылинский). «Ангел Преддверия»); *Взял откуп арендарь, А пастырь душ – алтарь И силу над умами* (В.А. Жуковский. «К Батюшкову»); ... *появились пастыри душ, которые озабочены и горячо предлагают молодежи веру* (Л.Н. Толстой. «Неделание»); *велик и благодетелен бог наш, господин и отец разума, пастырь душ наших* (А.М. Горький. «Паук»).

Однако появляются и контексты, в которых основанием для сравнения души и овцы становятся такие свойства животного, как его покорность, пассивность, безынициативность, безразличие: *Овца в беспамятстве, когда ее стригут, лежит; наверное, твоя душа не проще. Не удивляйся же, что больно ей, что*

жмут ей эти комнаты, и холода, и рощи (А. Кушнер. «Душа в беспамятстве...»); *Кружит октябрь, как белесый ястреб. На небе перья серые его. Но высеченная из алебастра Овца души не видит ничего* (Б. Поплавский. «В венке из воска»).

4. Олень. Олень – животное быстрое, стремительное, смиренное и красивое. В христианском символизме олень-самец означает религиозное воодушевление и рвение, поскольку новообращенные жаждали знания, как олень жаждет источника [Библейская энциклопедия, 2005; Трессидер, 1999]. Давид, находясь вдали от Дома Божия, сравнивает свою душу, стремящуюся к Богу, именно с жаждущим влаги оленем: *имже образом желает елень на источники водныя, сице желает душа моя к Тебе, Боже* (Пс. 41: 1). Подобная трактовка образа оленя характерна и для иконописи. Так, на иконе Богоявления часто изображается олень, и «олень, стремящийся к Иордану, представляет здесь алкание христианских душ к Таинству Крещения» [Уваров, 1999].

Древнерусские книжники активно используют заданный Священным Писанием образ для репрезентации души: *сице жадаю, ацѣм же образом желает елень на источники водныя; сице желает душа моя иноческаго и пустыннаго жительства* («Житие Сергия Радонежского»); *душа во, упившиася любовию Христосовою, аки елень на источники, не ощущает скорбей, аще и вся вселенная подвигнется на ню; аще и небо с землею сразиться, не могут его поколебати* («Послания Иосифа Волоцкого»).

Как видно из приведенных примеров, уподобление души оленю используется для репрезентации духовных стремлений, искренней потребности в богоприсутствии. Сохраняется подобное значение метафоры «душа-олень» и в поэзии XVIII в.: *Коль быстро к вод струям текут, во зной, елени: стремится тако днешь душа ея к Нему ко воскресителю и Богу своему* (В.П. Петров. «Плач и утешение России к его императорскому величеству Павлу Первому, самодержцу Российскому»).

Однако чаще уподобление души оленю основано на таком его прототипическом свойстве, как быстрота, стремительность: *Душа-олень летит в алмаз и лед, где время с гарпуном, миров стерляжий ход* (Н. Клюев. «В заборной щели солнышка кусок...»); *Предзимняя душа, как тундровый олень, стремится к полюсу, где льдов седая лень* (Н. Клюев. «В заборной щели солнышка кусок...»).

5. Пес, собака. Пес «считался евреями одним из самых нечистых животных», пес упоминается в Библии «как символ ничтожества и презрения, свирепых врагов, животных страстей и плотских чувствований» [Нюстрем, 2002, с. 319–320]. Данное животное редко упоминается в Библии, и то лишь в отрицательном смысле. Между евреями считалось крайним оскорблением сравнить кого-либо с мертвым псом. Апостол Павел называл псами лжеучителей, а Соломон и апостол Петр сравнивали с псами грешников [Библейская энциклопедия, 2005].

Соответственно, сравнение души с псом в древнерусской культуре имело ярко выраженную отрицательную окраску, души неверных косвенно сопоставляются именно с этим животным: *тамо вы и неѣрныхъ душа не въ песнемъ образѣ будѣтъ, ниже шѣвами покрываются, но, якоже рѣхѣ, псомъ зловѣрие его обѣяви, шѣвою же а чесное милостыни* («Волоколамский патерик»).

В русской культуре образ собаки активно используется в составе разноплановых устойчивых выражений. Одно из таких: *погибнуть (околоть) как собака*, оз-

начает 'умереть одиноко, без приюта, внимания или в обстановке всеобщего презрения'. Именно в таком аспекте используется образ собаки для характеристики души в текстах XVIII–XX вв.: *девушка, всех милей, не девушка, а наядя... Душа! Как пёс, околей! Под тыном валяйся, падаль!* (В.И. Нарбут. «Людская повесть»); *Христианская душа, а должна погибать, как собака!* (Л.А. Чарская. «Записки институтки»). Единичными являются контексты, в которых с помощью образа цепной собаки передается стремление души к свободе: *Душа – дворовая собака, устав от всяких шумных драк, мечтает, подлая, однако о вольном обществе собак. Мечтает о великолепье канавы, свалки городской, Душа, придержанная цепью, хотя бы самой золотой* (Е. Евтушенко. «Нет ничего на свете хрупче...»).

В литературе XIX–XX вв. круг образов животных, с которыми сравнивается душа, расширяется. Это могут быть лев, волк, заяц, кот и даже свинья. Однако подобные случаи крайне немногочисленны и все, в той или иной степени, репрезентируют состояния душевных метаний и тревог, определенного душевного дискомфорта: *Жизнь была чудно хороша. И крепла вольная душа, как дикий лев на дикой воле* (Н.В. Кукольник. «Импровизация»); *Зачем металась душа, – как зафлаженный на облаве волк, – в поисках выхода* (М.А. Шолохов. «Тихий дон»); *Твоя душа – приبلудный старый заяц, испробовавший браги, как на грех* (А. Вознесенский. «Хамелеонья душа»); *У меня, Сенька, душа пишит, как котенка на морозе бросили...* (Вс. Иванов. «Бронепоезд»); *У меня душа-то – чисто свинья: ничего не болит, а все стонет* (Вс. Иванов. «Бронепоезд»). То же характерно и для использования при характеристике души обобщенного образа животных: *А душа не закрывает век, поет и мечется, как зверь на плывущей льдине* (Вс. Иванов. «Голубые пески»); *Душа моя, мой звереныш, меж городских кулис щенком с обрывком веревки ты носишься и скулишь!* (А. Вознесенский. «Монолог Битника»).

В процессе исследования стали возможны следующие выводы.

1. В древнерусских текстах при выборе конкретных наименований животных для описания души определяющую роль играет образная система Священного Писания. Соотнесенность с библейскими образами-архитипами животных выражается как в виде цитат, так и в виде аллюзий, происходит развертывание традиционных христианских образов и символов.

2. В процессе развития языка и общества при осмыслении души продолжают задействоваться образы, заложенные Священным Писанием и характерные для древнерусской культуры. При концептуализации души и выявлении ее свойств продолжают использоваться образы вола, лошади, оленя, овцы, собаки. Но данные образы перестают соотноситься с теми ассоциациями, которые диктовал текст Библии. При использовании данных образов на первый план начинают выступать прототипические свойства животных, приписываемые им в русской лингвокультуре, например, свободолюбие и работоспособность для лошади, трудолюбие и основательность для вола, стремительность для оленя, покорность и беспомощность для овцы и т. д.

3. Также постепенно происходит вовлечение новых образов животных в процесс концептуализации души, начинают использоваться образы льва, волка, зайца, кота и свиньи, каждый из которых позволяет создать образ души, охваченной тревогой и сомнениями.

Таким образом, в древнерусской литературе зооморфные образы в описании души преимущественно описывали религиозную жизнь человека (неразрывную связь души и тела, необходимость обуздывать душевные порывы, жажду праведной жизни, подчиненность духовным пастырям), а в литературе XIX–XX вв. уподобление души животному чаще всего передает состояние душевных метаний и тревог, т. е. используется для обозначения эмоциональной жизни человека.

Библиографический список

1. Библейская энциклопедия. URL: [http://slovari.yandex.ru/~книги/Библейская энциклопедия](http://slovari.yandex.ru/~книги/Библейская_энциклопедия).
2. Библия. М.: Российское библейское общество, 1997. 1660 с.
3. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. 283 с.
4. Нюстрем Э. Библейский словарь. СПб.: Печатный двор, 2002. 532 с.
5. Трессидер Д. Словарь символов. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek_Buks /Culture/JekTresidder/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/JekTresidder/index.php)
6. Уваров А.С. Русская символика. URL: <http://feb-web.ru/feb/rosarc/ra9/ra9-603-.htm>

РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Речевое воздействие, интервью, пресс-конференция, Послание Президента, конфликтный дискурс, диалогичность, успех / неуспех коммуникации.

Не вызывает сомнения тот факт, что усиление роли политического лидера в общественном устройстве любой страны находит свое отражение в новых формах общения главы государства с народом, в формировании политики активного лидерства, в модернизации форм взаимодействия первого лица с обществом и прессой. Руководители государства общаются со своими подчиненными, оппонентами, с целой страной в разном формате – на пресс-конференциях, во время интервью с журналистами, на различных заседаниях, в прямом эфире телеканалов и радиостанций, в форме обращений и посланий Федеральному Собранию РФ. В связи с анализом форм взаимодействия главы государства с подчиненными и народом на первый план выходят положения современной науки о речевом воздействии.

Речевое воздействие в современной политической коммуникации имеет огромное значение по причине того, что коммуникация в данном случае будет определяться тем типом деятельности, который организован в каждом конкретном случае. Речевое воздействие в анализируемом нами материале будет иметь свою специфику ввиду эмоционального отношения коммуникантов друг к другу, столкновения ценностных ориентаций и интересов участников общения, эмоциональности анализируемого типа интеракции. На наш взгляд, во всех формах общения политика с аудиторией изучение механизмов речевого воздействия является особенно важным, так как в данном случае наиболее ярко будут проявляться статусные роли собеседников, отличия в их социальном опыте, степень речевой культуры, то есть все факторы, которые в той или иной степени влияют на успех / неуспех коммуникации.

Однако, несмотря на важность изучения речевого воздействия в современной лингвистике, ученые не пришли к единому мнению по вопросу определения данного понятия. Так, в коллективной монографии «Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации» речевое воздействие определяется как регуляция деятельности одного человека другим человеком при помощи речи [Речевое воздействие..., 1990]. И.А. Стернин рассматривает речевое воздействие намного шире, включая в арсенал приемов воздействия одного человека на другого невербальные средства: «Речевое воздействие может быть определено как воздействие человека на другого человека или группу лиц при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели» [Стернин, 2001, с. 54]. При этом автор отмечает, что современная наука о речевом воздействии имеет следующие основные разделы:

- речевое воздействие в публичной речи, адресованной «живой» аудитории;
- речевое воздействие в межличностном общении;
- речевое воздействие в условиях массовой коммуникации.

В анализируемом нами материале с разной полнотой реализуются все три направления речевого воздействия на адресата: политик в любом формате своего общения с партнером по коммуникации обращается к живой аудитории; в зависимости от форм интеракции общение происходит в межличностном формате (чаще всего во время интервью или пресс-конференций); выбранные нами формы общения политика с аудиторией принадлежат к разделу массовой коммуникации. В данной работе наша цель – проследить различие в реализации средств речевого воздействия на примере таких жанров политической коммуникации, как интервью, пресс-конференция и Послание Президента. На наш взгляд, особенно важным является изучение механизмов речевого воздействия в жанре интервью, где происходит активное коммуникативное взаимодействие интервьюера и интервьюируемого, что приводит в конечном счете к образованию специфичного дискурса.

Специфичность же дискурса в данном случае заключается не только в форме его построения (последовательности реплик), но и в общей тональности (которая иногда может носить деструктивный характер). В интервью на политические темы часто используется такой способ речевого воздействия, как угроза, а вернее, ее разновидность – предупреждение (иногда в форме совета). Предупреждение, на наш взгляд, также может обладать некоторым агрессивным потенциалом, так как, по мнению Н.В. Хохловой, существует две разновидности данного речевого акта: этикетная и конфликтная [Хохлова, 2004]. Семантические различия между двумя видами предупреждения автор видит в следующем: эмоциональное состояние автора этикетного предупреждения характеризуется нейтральностью; для автора конфликтного предупреждения первостепенным является карательное действие. Так, например, в интервью ведущему американского телеканала «Си-Эн-Эн» Лари Кингу Председатель Правительства Российской Федерации так ответил на вопрос интервьюера о возможном исчезновении российской демократии: *«И когда мы говорим нашим американским коллегам о том, что есть системные проблемы в этой сфере, мы слышим: "Вы к нам не лезьте. У нас так сложилось, так и будет". Мы не лезем, но я хочу и нашим коллегам посоветовать: и вы к нам не лезьте. Это суверенный выбор российского народа. Российский народ сделал однозначный выбор в сторону демократии в начале 90-х годов. И с этого пути не свернет. В этом никто не должен сомневаться. В этом сама Россия заинтересована. И мы, безусловно, пойдем по этому пути»*. Как видно из приведенного примера, современные политики не эксплицируют свои намерения наказать своих оппонентов за недостойное поведение на политической арене, однако предупреждение о возможных негативных последствиях каких-либо действий для оппонентов, выраженное в данном случае в форме совета, не лишено деструктивного и агрессивного начала.

Подобные случаи реализации способов речевого воздействия мы предлагаем характеризовать как функционирующие в рамках конфликтного дискурса, под которым, в свою очередь, мы понимаем речевое взаимодействие адресанта, адресата и целевой аудитории, совокупность способов речевого воздействия, стратегий речевого поведения в конфликтной коммуникации, речевых тактик и порожаемых речевых реакций, определяющих эксплицитное и имплицитное содержание соответствующего поведения коммуникантов, в ходе чего происходит актуализация их национального и культурного опыта с установлением отношений определенной тональности. В современной политической коммуникации об-

ластью функционирования конфликтного дискурса является пресс-конференция, так как в этом жанре мы также можем наблюдать яркое проявление прагматической направленности языковых единиц. Коммуникативная ориентация участников пресс-конференции на конфликт и провоцирование реализуются при помощи большого арсенала языковых и речевых средств, среди которых можно отметить иронию и юмор. Однако необходимо указать на существенную разницу между двумя этими феноменами. На наш взгляд, ирония как деструктивная разновидность юмора функционирует в рамках указанного выше конфликтного дискурса, однако в лингвистике был предложен такой термин, как иронический дискурс [Балашов, 2006], под которым автор понимает девиантный вариант нейтрального дискурса (по аналогии с понятием «юмористический дискурс», введенным В.И. Карасиком). В рамках настоящего исследования мы рассматриваем юмор как путь выхода из дискурса конфликтной коммуникации. В анализируемых нами примерах он является средством преодоления отчуждения между коммуникантами, орудием снятия напряженности в ходе диалога, позволяет найти выход из, казалось бы, тупиковой ситуации. Приведем примеры использования той и другой речевой тактики. В некоторых случаях использование подобной тактики является реакцией на провоцирование со стороны журналиста, который в своем стремлении оказать соответствующее эмоциональное воздействие на целевую аудиторию интервью выводит разговор с интервьюируемым в конфликтную плоскость. Так, например, во время пресс-конференции В.В. Путина в его бытность Президентом России журналист задал такой вопрос: *«Владимир Владимирович, в последнее время идут очень активные разговоры о возможной деноминации, и даже говорят о том, что уже отпечатаны якобы новые рубли»*. Примечательна реакция Президента: *«Да врут они все! Не верьте им!»* Не удовлетворившись подобным ответом, журналист намеренно выводит разговор в конфликтную плоскость: *– А все-таки в среднесрочной перспективе ... – Ни в среднесрочной, ни в долгосрочной перспективе нет и не будет. – Вы даете гарантию?* В подобных обстоятельствах использование иронии (скорее, самоиронии) было единственным верным решением для выхода из сложившейся ситуации: *«Слушайте, Вы что, хотите, чтобы я землю ел из горшка с цветами?»* Как уже было отмечено выше, юмор является хорошим средством для снятия напряжения в ходе диалога, особенно это важно во время пресс-конференции, когда любой вопрос может поставить в тупик. В.В. Путин во время пресс-конференции в 2008 г. так указал на необходимость выполнения каждым своих обязанностей: *«Каждый должен мотыжить, как святой Франциск, свой участок, бум-бум, ежедневно, и тогда успех будет обеспечен»*.

Послание Президента РФ представляет собой эффективный механизм речевого воздействия на массовое сознание. И.А. Стернин отмечает, что важным аспектом в изучении речевого воздействия является анализ механизмов коммуникативного взаимодействия, в частности, речевое воздействие рассматривается как инструмент социальной власти или тип социальной коммуникации [Стернин, 2001]. Существенным является также представление о том, какими средствами при планировании речевого воздействия адресант моделирует содержание сознания адресата. Другим аспектом изучения проблемы является исследование речевых средств и функций языка, которые могут использоваться при воздействии, в частности анализ семантических и денотативных элементов текста. С целью придания анализируемому типу текста как можно большего потенциала в рамках речевого воздействия Послание должно иметь определенную структуру

и композицию. Обращает на себя внимание тот факт, что для выступления подобного рода характерна четкая рубрикация. Так, например, в Послании Федеральному Собранию РФ 2010 г. Президент России затронул следующие вопросы: *демографическая проблема, нехватка детских садов, модернизация системы образования, система управления в правоохранительной сфере, деятельность органов госуправления и оказание публичных услуг, Госпрограмма вооружения*. В рамках каждой из перечисленных проблем Д.А. Медведев обозначил ряд конкретных мер и поручений для решения того или иного вопроса. Например, в рамках Госпрограммы вооружения до 2020 г. Президент считает необходимым решить несколько задач, среди которых: *укрепление воздушно-космической обороны страны, объединение существующих систем противовоздушной и противоракетной обороны, предупреждения о ракетном нападении и контроля космического пространства; решение жилищного вопроса для военнослужащих; передача несвойственных Армии функций гражданским организациям; развитие международного сотрудничества в сфере безопасности; наращивание экономической дипломатии и т. д.* Всего в рамках Госпрограммы вооружения было предложено восемь инициатив, причем некоторые из них были разбиты на подпункты. Так, говоря о наращивании экономической дипломатии, Д.А. Медведев коснулся соглашения между Россией и Евросоюзом, которое было сформулировано год назад и должно, по мнению Президента, работать в трех направлениях. *Во-первых, это взаимный обмен технологиями, гармонизация технических норм и регламентов, практическое содействие Евросоюза во вступлении России в ВТО. Во-вторых, это упрощение визового режима с близкой перспективой его полной отмены. И, в-третьих, это значительное расширение профессиональных и академических обменов.* Следующая особенность Послания Президента – это изменение тональности выступления. М.В. Гаврилова, анализируя Послания Президента В.В. Путина, говорит о нейтрализации напряженного эмоционального фона [Гаврилова, 2005]. Однако уже при новом президенте В.И. Карасик обращает внимание на то, что риторика Д.А. Медведева ориентирована на сигналы тревоги [Карасик, 2010]. Находим этому подтверждение и в последнем Послании. Президент назвал демографическую проблему *«серьезной угрозой», «вызовом для всей нашей нации»*. На наш взгляд, следующая особенность Послания Президента, проистекающая из изменения эмоционального фона в сторону тревожного, – это некоторая конфликтность подобного текста. К такому выводу мы приходим на основании использования в выступлении такого способа речевого воздействия, как угроза. Так, например, в Послании Президента России Д.А. Медведева Федеральному Собранию РФ в 2008 г. докладчик следующим образом выразил свое отношение к недопустимым и безнравственным действиям правоохранительных органов: *«Сегодня легко заработать репутацию, но также легко ее потерять. Восстанавливать её потом придется очень долго. Если это вообще будет как-то возможно»*. В данном случае речевое воздействие на адресата и аудиторию осуществляется при помощи предупреждения о возможных негативных последствиях противоправных действий в весьма деликатной, однако не лишенной конфликтного потенциала форме. Предупреждение как способ речевого воздействия осуществляется также при помощи соответствующих лексических единиц, выражающих предостережение, указание на возможное совершение карательных действий в случае несоблюдения тех или иных правил, недопущение антиобщественных действий на территории подчиненного руководителю государства. Д.А. Медведев так выражает свое мнение по поводу

дестабилизирующих настроений в обществе: «Считаю своим долгом предостеречь тех, кто надеется спровоцировать обострение политической обстановки. Мы не позволим разжигать социальную и межнациональную рознь, обманывать людей и вовлекать их в противоправные действия. Конституционный порядок и впредь будет обеспечиваться всеми законными средствами».

Таким образом, речевое воздействие во всех трех описанных жанрах политической коммуникации реализуется при помощи большого арсенала языковых и речевых средств, при этом ученый имеет возможность проследить специфику диалогических отношений власти с народом [Гаврилова, 2005]. Не следует отрицать тот факт, что не все из перечисленных форм взаимодействия руководителей государства с подчиненными и народом является информационным диалогом в прямом смысле этого слова, так как в некоторых случаях мы не наблюдаем обмена репликами между коммуникантами, однако все указанные виды текста преследуют вполне конкретную и реализуемую с разной степени успешности цель – трансформация информационного и эмоционального состояния адресата. Приведем список свойств диалога, выделенных Т.Н. Колокольцевой: 1. Антропоцентричность. 2. Демократизм. 3. Коммуникативный эффект. 4. Прагматический потенциал. 5. Экспрессивный потенциал. 6. Неожиданность, непредсказуемость [Колокольцева, 2000].

Все эти черты присущи выделенным формам коммуникации, а цель информационного диалога достигается при помощи большого арсенала высказываний, некоторые из которых, как уже было отмечено выше, несут в себе агрессивный потенциал. Специфичность выделенным формам взаимодействия государственных деятелей с подчиненными и народом, на наш взгляд, добавляют следующие параметры:

– вариативность языкового наполнения указанных текстов и возникновение новых смыслов, вбирающих в себя значение, индивидуальность автора и дух времени [Гаврилова, 2005];

– сужение диапазона стилевых регистров, примитивизация понятий, превращение массово-информационного дискурса в форум для всего населения [Карасик, 2010].

Библиографический список

1. Балашов С.Н. Когнитивная природа иронии: парадигма моделей в сопоставительном описании (на материале английских художественных произведений XX века и их русских переводов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2006. 22 с.
2. Гаврилова М.В. Лингвокогнитивный анализ русского политического дискурса: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2005. 468 с.
3. Карасик В.И. Коммуникативные тенденции: регистры, понятия, тональности, сферы // Дискурс, текст, когниция: кол. монография. Нижний Тагил: НТГСПА, 2010. С. 164–183.
4. Колокольцева Т.Н. Роль диалога и диалогичности в современном коммуникативном пространстве (на материале средств массовой информации) // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Саратовск. ун-та, 2000. С. 50–56.
5. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. М.: Наука, 1990. 136 с.
6. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001. 252 с.
7. Хохлова Н.В. Способы и средства реализации коммуникативной категории угрозы в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2004. 198 с.

ФОНЕТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ПРАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ДИСКУССИЙ НАЧАЛА XX ВЕКА)

Теоретические основы русской системы правописания, орфографическая практика начала XX века, фонетический принцип.

Начало XX столетия для лингвистов – время реорганизации и пересмотра системы русского правописания, т. к. историческое начало, которое лежало в его основе, сделало изучение орфографии практически неосуществимым делом, потому что живой язык, развивающийся и изменяющийся, требовал иного выражения на письме. На обсуждение лингвистической и широкой общественности были представлены проекты реформы, авторами которых выступали как языковеды-теоретики, так и педагоги-практики, а также орфографические кружки, педагогические общества, орфографические комиссии.

Один из сторонников реформы профессор Р.Ф. Брандт выступил со своим проектом усовершенствования русской правописной системы, в основе которого, по его убеждению, должно лежать *звуковое письмо*. Преимущества звукового письма, по мнению проф. Р.Ф. Брандта, перед «лженаучной» орфографией дореформенного периода заключаются в следующем:

- во-первых, фонетическое письмо способно сблизить живое литературное произношение с орфографией и указать малограмотным на правильный выговор;
- во-вторых, звуковое правописание – наиболее удобное для чтения;
- в-третьих, фонетический принцип, который подразумевает двойные написания, облегчит процесс обучения письму.

Выступая за «установление достаточно точного и для умеющих правильно произносить чрезвычайно простого фонетического письма» (разрядка наша. – Ж.Л.), проф. Брандт, однако, отмечал, что «в целом правописание не бывает столь последовательным, чтобы вполне представлять тот или иной тип» [Брандт, 1901, с. 2], и, по его утверждению, письмо должно быть фонетико-этимологическим, потому что «чисто звуковая орфография не закроет ломоносовского "следов происхождения и сложения речений", если только таковые действительно сохранились в живой речи» [Брандт, 1904, с. 4]. Но в целях упрощения и облегчения обучения правописанию «естественно ограничиться теми этимологическими начертаниями, на которые указывает литературное произношение», а где же нет такой очевидности – разрешить письмо по слуху. При этом Р.Ф. Брандт подчёркивал, что его правописание не идеально (такового не может существовать вообще), но звуковое письмо значительно проще, удобнее по сравнению с узаконенной беспринципной действующей «гротографией».

Итак, сторонником реформирования и главным защитником-теоретиком фонетического письма в начале XX в. выступил проф. Р.Ф. Брандт. Но мы решили исследовать вопрос, были ли у него последователи среди учителей, методистов,

т. е. среди тех, кто имел возможность все теоретические постулаты преломлять в каждодневной практике обучения правописанию? Поиск ответа на поставленный вопрос стал целью нашего исследования.

Убеждение в том, что «фонетический принцип вполне правилен и вполне осуществим» высказывал учитель Г.С. Михайлов-Мучкин [Михайлов-Мучкин, 1905, с. 7]. И его позиция заслуживает внимания потому, что он, помимо теоретического рассмотрения вопроса об устройстве русского правописания, показывает практическое решение, возможность применения на практике фонетического основания орфографии. «При правильном понимании *фонетического* (курсив наш. – Ж.Л.) принципа, как видим, сомнительные звуки не могут вносить сумбура в грамоту. Исключая же разные сомнительные звуки, мы обнаруживаем, что все возражения против фонетического письма, как заключающего будто в самом себе зло, падают» [Там же]. Учитель-практик Михайлов-Мучкин поясняет, что «по фонетическому принципу нельзя написать вместо *воз*, *вос* или вместо *вода*, *вада*. А чтобы безошибочно написать эти слова, надо определить сначала, не сомнительные ли тут звуки *a* и *c*, и отысканием их идеальной формы (подставить гласную под ударение, согласную поставить перед гласной, или другим каким-либо из указываемых грамматикой способов) обнаружить настоящее их произношение» [Там же, с. 9]. В данной трактовке определение «идеальная форма звука» созвучно термину «фонема», из этого следует, на наш взгляд, что, провозглашая письмо фонетическим, автор проводит *идею фонематического основания русской орфографии*. И совершенствование орфографии Михайлов-Мучкин видит в создании теоретически обоснованного и практически применимого правописания, чтобы создать «будущим поколениям более благоприятные условия для изучения русской грамоты» [Там же, с. 16].

С собственным проектом реформы выступил и А.Г. Герасимов (помощник классных наставников Московского реального училища), отстаивая фонетический принцип как безусловно верный на пути совершенствования русской орфографии: «Правописание должно идти рука об руку с праворечием, воспроизводя живое устное слово в возможной полноте, без излишнего и недостаточного, не искажая его и разбираясь, помня словопроизводство и его, определяемые праворечием пределы в случаях неясного произношения» [Герасимов, 1903, с. 4].

Необходимо отметить и подчеркнуть, что Герасимов весьма *последовательно, аргументированно и теоретически обоснованно* предлагает провести в качестве ведущего принцип фонетический, применяя в необходимых случаях словопроизводство. У него достаточно современный взгляд на проблемы письма. Создается впечатление, что работа написана современным исследователем-лингвистом. Герасимов считал, что Я.К. Грот «сильно повредил русское праворечие в его оттенках» [Там же, с. 5].

Помимо теоретических установок, Герасимов освещает практическое применение фонетического принципа, предлагая изменить ряд орфографических правил. Мы считаем необходимым привести примеры формулировок некоторых правил, которые подтверждают теоретические воззрения автора:

- исключить буквы *i*, *Ѣ*, *ѣ*, (и, конечно, *v*), как излишние, которым уже нет отголоска в живом слове и заменить однозначными: *и* (*синий*, *мирской*), *е* (*беседа*), *ѣ* (*арифметика*, *кафедра*) [Там же, с. 8];
- считать излишним конечный *ѣ*: куст, гром, нож, туч, уж [Там же, с. 9];

- считать излишним **ь** после шипящих (рож, ноч, глуш, спряч, спрячсся) [Там же, с. 9];
- писать **о** вм. **ё** во всех случаях слияния шипящих и их собрата **ц**, т. к. при этом выговор, особенно слогоразложение, ясно отличает **о**, а словопроизводство (течь – потёки – потоки) допускает переход **е** и **ё** в **о**: жолудь, шолк, ещо, ключом, лицом и пр. [Там же];
- согласно с праворечием (курсив наш. – Л.Ж.) установить правописание: *цыкорий, Турция* [Там же].

Также Герасимов, согласно произношению, предлагает ввести новые буквы, например, «букву **жс** с придатком смягчения, подобным придатку буквы **шц**, отличающим последнюю от **ш**. Предлагаемая буква должна означать мягкопротяжное *жьжьь*: *забржьжьилось, вожьжьь*» [Там же с.6]. И эта буква, подчёркивает Герасимов, соответствует праворечию без всякого от него уклонения.

Отметим ещё раз, что конкретные предложения Герасимова по усовершенствованию русского письма соответствуют его научным убеждениям положить в основу письма *фонетико-этимологическое* (словопроизводственное. – Л.Ж.) начало.

А. Шейн-Фогель в открытом письме к педагогам писал, что филология и орфография ясно указывают, что первобытно писали так, как говорили, и говорили и читали так, как написано, несмотря на все спиранты (тоны), придыхания и пр. «Против фонетического письма, кажется, и спорить не подобает, т. к. письменные знаки должны быть также постоянны и обязательны для речи, как нотные – для пения и музыки. Иное начертание – неестественно, ложно и ведёт к запутанности и недоразумениям, как бы для того, чтобы затруднить изучение языка и отличить учёного от безграмотного, как это и охарактеризовано известным русским ответом на Царский вопрос – для чего нужна нам буква **В**?» [Шейн-Фогель, 1904, с. 3]. Он видит предназначение и назначение письменных знаков в том, чтобы «изобразить данный тон и звук речи определённым образом» [Там же]. Чтобы писать по фонетическому основанию, по мнению Шейн-Фогеля, «необходимо вернуться к первобытному способу начертания звуков языка и входящих в них тонов речи, безразлично, кем, когда и какая речь произносится. До этого же всякие изменения и якобы сокращения в орфографии ведут лишь к новой запутанности» [Там же, с. 5]. Анализируя происхождение звуков и их начертаний, Шейн-Фогель предлагает сохранить **В** «как коренную мягкую полугласную праславянского происхождения (*ьь* – *ее*) в печати после всякой согласной, даже гортанных и шипящих, подобно тому, как это сделано в отношении мягк. гл. *и*, хотя после них и слышится *ы*, а в скорописи писать её в виде *е*, хотя и без надстрочного краткого и мягкого знака» [Там же, с. 12–13]. Это необходимо, с точки зрения автора, для сохранения этимологического начала в правописании, а ведь именно этимологическое начало и есть истинное фонетическое письмо. «Этим сразу устранится мираж неразумного корнесловия и орфографии по извращённой этимологии, а не по этилогии звуков речи, т. е. фонетического принципа, составляющего истинную этимологию языка, основанную на тонально-музыкальных законах речи, сопряж. с особым смыслом, а не на произволе того или иного новатора или грамотея» [Там же, с. 13]. Он полагает, что если мы одинаково произносим слова «*Мир* (Вселенная) и *Мир* (спокойствие), то их и одинаково следует писать, узнавая их по смыслу в предложении, как и множество других подобных слов, или вернуть им первобытное произношение *Мыр* (по-малоросийски), от *aar ear air eor eur* – свет, воздух и *Мир*, от *ear eer eir eor eur* – товар, мена, город, т. е. такие формы сожителства, которые могут возникнуть только в мирное время, а не выдумывать *i* (десятир.) и *и* (восьмиричн) для сих слов» [Там

же]. Он выступает против исторического правописания и, подытоживая свои рассуждения, подчёркивает, что «...Этимологическая система правописания (имеется в виду историческая орфография. – Л.Ж.) стремится лишь к сохранению давно минувшего произношения, т. е. бывшего фонетического метода, ныне отжившего и никому не нужного и лишь путающего правильное начертание современной фонетики. Интересующиеся знать произношение или фонетику прошедших времён легко это могут узнать при прочтении старых книг, древних рукописей и т. д., но постоянно видеть перед собой древнюю фонетику в виде этимологического письма – напрасный труд, слишком дорого стоящий человечеству» [Там же, с. 19]. Поэтому «настоящая этимология лежит в этиологии звуков речи, психологии и археологии языка, а не в том, чтобы писать вопреки произношению, затрудняя письмо и мысль ненужным балластом памяти, зазубривания и долгого механического упражнения» [Там же, с. 29]. И причину *произвола* русского правописания Шейн-Фогель видит в отсутствии общего государственного закона для общерусского литературного языка, «для народных же *наречий и говоров* закон не писан, а начертан – во всём строе фонетического и психического жития и бытия» [Там же].

В журнале «Образование» В. Куницкий в статье «О возможных упрощениях русской орфографии» (доклад которой прозвучал на заседании педагогической секции Нефилологического общества 1901 г.) подчеркнул необходимость реформирования системы русского правописания, т. к. «мы пишем не так, как говорим, а придерживаемся начертаний давно утративших своё звуковое реальное значение, зачастую искусственных и почти всегда *ненаучных* (курсив наш. – Л.Ж.), в силу одной исторической традиции или этимологического принципа» [Куницкий, 1901, с. 34]. Куницкий говорит, что трудность и недостатки русской орфографии сознавались всеми, кто над нею задумывался, в частности, Третьяковский предлагал письмо «по звонам», т. е. стоял за фонетический принцип в правописании. Затем Карамзин, но он сделал это «без всякой руководящей идеи или сознательности, в некоторых случаях установив этимологические, а в других фонетические начертания» [Там же]. В 70-е гг. XIX столетия известный педагог Тулов выступил в защиту фонетического основания русского письма [Там же, с. 35]. Он отмечает, что несомненной заслугой Р.Ф. Брандта является его попытка перестроить русское письмо, но, по его мнению, слабая сторона правописания по Брандту в том, что его письмо было практически несостоятельным, т. к. оно не могло быть применено к условиям жизни и школы.

Приняв во внимание все просчёты предшественников (Грота, Брандта, учителя Тулова), Куницкий представил свой проект, целью которого он видел упрощение правила правописания, тем самым «хоть отчасти, сделать нашим детям более сладким корень учения» [Там же, с. 38]. Он полагал, что наше письмо должно быть основано на звуковом принципе, который поможет упростить и облегчить наше правописание, тем самым «уменьшить ту борьбу с жизнью языка, со слухом и логикой учащихся, которую постоянно приходится у нас теперь вести школе, – в силу традиции и привычки к принятым, иной раз совершенно случайно, начертаниям» [Там же, с. 42–43].

Нам кажется целесообразным продемонстрировать некоторые изменения, которые предлагал ввести в русское правописание В. Куницкий, т. к. система его взглядов не была представлена в научных исследованиях.

Изменения, которые следует провести в области этимологии:

в правописании корней:

- 1) не считать ошибкой употребление *е* или *Ѣ* там, где относительно их существует какое-либо разногласие или сомнение (например, в словах: *спесь, хмель, лѢкарь, векша*);

- 2) уничтожить различие в правописании слов *мір* и *миръ* со всеми производными от них, сохранив лишь одно из них, и, разумеется то, которое согласно с общим правилом, что перед согласными пишется *и* восьмеричное;
- 3) представить полную свободу писать *о* или *а* в глаголах и производных от них именах в тех случаях, когда усиление коренного *о* в *а* не определяется ударением, т. е. касаться и *косаться*, *полагать* и *пологать*, *расти* и *рости*, *разгараться* и *разгораться* и т. д.

Орфографическая деятельность (как теоретическая, так и методико-практическая) Р.Ф. Брандта, А.Г. Герасимова, Г.С. Михайлова-Мучкина, В. Куницкого и А. Шейн-Фогеля не привела к реформе системы русского правописания на фонетическом основании (хотя, как мы убедились, отстаивая фонетическое письмо, авторы на практике доказывали, что «чисто» звуковым оно не будет, а скорее всего, фонетико-этимологическим, или даже фонетико-фонологическим), но несомненная заслуга сторонников звукового письма в том, что они отстаивали необходимость «принципиального», теоретически обоснованного правописания. Так, Куницкий подчёркивал, что представленное им письмо «хотя и не могло бы называться вполне фонетическим, было бы гораздо научнее нынешнего и в то же время имело бы перед ним то громадное преимущество, что избавило бы школу от зачастую непосильной для неё и, во всяком случае, крайне обременительной и напрасной возни при обучении грамоте и правописанию, так как для всех звуков русского языка (кроме разве *з*) в нём были бы отдельные начертания, и ни одна буква не должна была бы читаться в одних словах так, а в других иначе» [Куницкий, 1901, с. 38].

Понимание и осознание того, что внедрение в практику новых методик преподавания орфографии невозможно без решения теоретических задач (установления ведущих правописных принципов), указывает на то, что в начале XX в. не только лингвисты-теоретики, но и методисты-практики, заинтересованные в широком просвещении народных масс, включились в активную дискуссию относительно путей совершенствования системы русского письма.

Библиографический список

1. Брандт Р.Ф. Мнения о русском правописании И.В. Ягича, Ф.Е. Корша, А.С. Будиловича и А.И. Томсона. Воронеж, 1904. 56 с.
2. Брандт Р.Ф. О лженаучности нашего правописания: публичная лекция // Филологические записки. Воронеж, 1901. Вып. 1–2. С. 1–50.
3. Герасимов А.Г. Правописание как научно обоснованный образ праворечия (Проект реформы отечественного правописания взамен ранее предложенной мной «новой грамоты») // Филологические записки. 1903. Вып. 3. С. 1–24.
4. Житомирский К.Г. К реформе правописания // Пед. мысль. 1918. № 1–2. С. 5.
5. Куницкий В. О возможных упрощениях русской орфографии // Образование. 1901. № 11. С. 33–43.
6. Михайлов-Мучкин Г.С. Совершенствование русской грамоты и правописания – в теоретическом основании и практическом решении вопроса. Одесса, 1905. 48 с.
7. Чернышёв В. Упрощение русского правописания. Спб., 1905. 74 с.
8. Шейн-Фогель А. К реформе орфографии. Открытое письмо всем педагогам по поводу изъятия некоторых букв из русского алфавита. Тифлис, 1904. 32 с.

ВНЕЛИТЕРАТУРНАЯ ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА: К ТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ

Литературный язык, внелитературная лексика, диалектизмы, просторечие, жаргонизмы, термины, экзотизмы, историзмы, архаизмы.

Уже в период формирования русского литературного языка встал вопрос о разграничении литературного и нелитературного. Поскольку литературный язык создаётся из двух источников – церковнославянского и русского народно-разговорного – сначала осознаётся проблема различения лексики литературного языка и диалектной. Затем в научный оборот как элементы языка художественной литературы вписываются просторечия, жаргонизмы, экзотизмы и др.

Под *внелитературной лексикой* (ВЛ) мы понимаем слова, не включенные в словари литературного языка (ненормированную лексику, некодифицированную), но используемые в литературных текстах, которые следует отличать, с одной стороны, от лексики, фиксированной в толковых словарях со специальными ограничительными (запретительными?) пометами, которую мы представляем в качестве периферии литературного языка, т. е. лексики пассивного словарного состава по отношению к кодифицированному языку в целом, с другой – от словарного состава нелитературных форм национального языка (народных говоров, просторечия, жаргонов, языка других исторических эпох).

ВЛ – лексика из нелитературных страт национального языка, используемая в литературных текстах со специальными (чаще стилистическими) целями. ВЛ – актуализированный резерв литературного языка. Эта лексика вторична, т. к. появляется в литературных текстах в результате внутреннего заимствования из других подсистем национального языка или языка другой эпохи. Таким образом, значение термина не соответствует внутренней форме сочетания, отличаясь, с одной стороны, от понятия нелитературной лексики, с другой – от окказионализмов (неологизмов), авторских тропов, не являющихся в тексте вторичными. Не входят в это понятие инвективная (обценная) лексика, мат и т. п. как табуированные обществом элементы языка и специальная лексика как элемент научной речи (фрагмента литературного языка).

Задача настоящей работы – аргументировать необходимость терминологизации сочетания *внелитературная лексика*, кратко представить современное состояние данного понятия.

Сочетание *внелитературная лексика* употребляется в русистике давно: сначала в нетерминологическом значении; понятие также вычленяется описательно, но не называется; оно представлено лексикографически. Затем явление репрезентируется в частных понятиях: *диалектизм, просторечие, термин, лексика жаргонизированная*. Только в наши дни оно начинает употребляться терминологически, но термин этот явно не устоялся в литературе и требует специального рассмотрения.

В.Д. Левин перечисляет основные художественно мотивированные средства языка художественного текста: «мотивированные сюжетом произведения и кругом его персонажей», очевидно, диалектизмы, экзотизмы, жаргонизмы и просто-

речия, а также «мотивированные изображаемой эпохой» – архаизмы и историзмы. Автор указывает на необходимость их изучения и значение для теории ЛЯ [Левин, 1960, с. 12–16]. Ф.П. Филин, утверждая, что главную роль как средство общения играет русский литературный язык, говорит: «Однако это ещё не значит, что диалектные особенности вовсе исчезли и перестали так или иначе воздействовать на литературный язык. Многие из них оказываются живучими и в виде отдельных элементов сохраняются в речи даже высокообразованных людей (особенно интеллигентов первого поколения)» [Филин, 1981, с. 140–141].

Л.И. Скворцов специально выделяет лексику из *внелитературных сфер речи*. «Механизмы взаимодействия ЛЯ с *внелитературными сферами* речи лучше всего могут быть показаны на судьбе элементов, идущих из различных социальных диалектов, профессионального просторечия, жаргонизированной лексики, молодежного сленга и т. д.» [Скворцов, 1980, с. 162]. Г.Н. Скляревская под лексическими внелитературными средствами понимает нелитературную лексику: «С позиции социологического и психологического анализа лексическая система предстает в виде "системы систем", допускающей и внесистемные элементы» [Скляревская, 1994, с. 19] и т. д.

ВЛ имеет лексикографическую представленность. Есть специальные авторские словари, где фиксирована только ВЛ. Среди изданных в последнее время: «Словарь языка Василия Шукшина»; «Слово народное в произведениях В.И. Белова»; «Словарь языка забайкальского писателя Е.Е. Куренного»; «Историко-лингвистический словарь трилогии А.М. Бондаренко "Государева вотчина"»; словари, изданные в г. Красноярске: «Словарь исторической прозы А.И. Чмыхало»; «Язык "Турецкого гамбита" Б. Акунина: Очерк и словарь»; «Словарь внелитературной лексики в "Царь-рыбе" В.П. Астафьева» и др.

Приводится ВЛ и в различных специализированных словарях: некоторых *диалектных*, например в «Словаре русских говоров Среднего Урала», куда включена ВЛ произведений П.П. Бажова, А.П. Бондина, П.И. Заякина-Уральского, И.Ф. Колотовкина, Д.Н. Мамина-Сибиряка, А.Г. Туркина; «Словарь русских говоров Забайкалья» Л.Э. Элиасова, где использованы «Записки охотника Восточной Сибири» А.А. Черкасова и нек. др.; *жаргонных* В. Быкова, Д.И. Квиселевича, использующих в качестве одного из источников художественные тексты; *полных словарях языка писателей и отдельных произведений, словарях архаизмов, редких слов, историзмов* как внелитературных, стоящих «за пределами русских словарей», так и включающих лексику периферии ЛЯ, в словарях орфоэпических (чаще просторечия как запретные варианты), *культурноречевых* (как примеры неверного употребления просторечия и диалектизмов) и др.

ВЛ имеет как самостоятельную, так и долевою лексикографическую представленность, но этот факт как бы «не осознан» наукой, не оговорена их отнесенность к системе дифференцированных наряду с диалектными словарями, не разработаны критерии словарей внелитературной лексики, не предложена для такой лексики единая система стилистических помет в словарях разных типов и т. п. Лексикографическое описание внелитературной лексики является перспективным как в специальных словарях, так и в нормативных изданиях с примерами ошибочных употреблений.

Внелитературная лексика и ранее осознавалась как особая самостоятельная группа лексики, но терминологически репрезентировалась в каком-либо одном её виде. Долгие годы она отождествлялась с *диалектизмами*. Диалектизмы олицет-

воряли собой всю внелитературную лексику (противопоставленную общенародной) как в системе диалекта, так и в языке художественной литературы. Так, характеристика дискуссии о языке 1934 года обычно связывается с диалектизмами в художественном тексте, хотя в текст приходит масса просторечий и жаргонизмов. Тогда вопрос стоял, несомненно, шире – речь шла в целом о ВЛ в русском литературном языке. С одной стороны, всю ВЛ в ходе дискуссии представляют диалектизмы, с другой – литературный язык в целом репрезентируется в языке художественной литературы. Так, Ф.П. Филин писал: «Весьма характерна в этом отношении дискуссия 1934 года, возглавленная А.М. Горьким, который требовал ответственного отношения художника к языковым средствам, в частности выступал против злоупотребления диалектизмами» [Филин, 1981, с. 315] и т. д.

Классификация диалектизмов, представленная И.А. Оссовецким как систематизация явления художественных текстов, до настоящего времени используется при описании собственно диалектной лексики [Оссовецкий, 1971] и т. д. В программах сбора диалектного материала в разделе «Лексика» значилось: к диалектной лексике относятся все слова, не отмеченные в толковых словарях ЛЯ (готовились словари дифференцированные), хотя проблема много сложнее – есть ли т. н. «деревенское просторечие», бытуют ли в современных говорах жаргонизмы и т. д. «Такой взгляд на иносистемное слово, в частности на диалектное, широко распространён в практике русской областной лексикографии, как известно, получившей в последние десятилетия в нашей стране заметное развитие» [Коготкова, 1986, с. 93].

В 30–50-е годы, в период борьбы с областной лексикой в художественных текстах, писателям рекомендуют замену диалектных слов на *просторечные*, в ряде случаев это связано только с заменой терминов. «При наличии колебаний в сторону большего или меньшего их привлечения (диалектизмов в художественные тексты. – Л.С.) существует одно правило, как нам кажется, обязательное для тех, кто диалектизмы использует: вводятся в произведение чаще всего диалектизмы, осознаваемые носителями литературного языка как диалектизмы; большей частью в функции диалектизмов используются просторечные слова. Это вполне естественно, так как обилие неизвестных для читателей слов понизило бы общественную ценность художественного произведения» [Григорьева, 1954, с. 11]. Соответственно характеризуют язык писателей критики. Так, о стиле В.П. Астафьева, в основе которого лежит широкая палитра внелитературной лексики с преобладанием диалектизмов [Падерина, Самотик, 2008], В. Курбатов писал: «Его (В.П. Астафьева) стихия – просторечие: радостная, животворная культура, которой Астафьев отдаётся открыто, празднично, которой нарадоваться не может и в которой спасается от унифицированной литературной речи» [Курбатов, 1976, с. 121] и др.

Л.Л. Якубинский, анализируя диалектные материалы Д.К. Зеленина, замечает, что «строго устойчивыми являются собственно одни *термины* – названия различных орудий и других предметов домашнего обихода». Слово *термин* обозначает предметную лексику в противопоставлении её экспрессивам, которые не имеют устойчивого языкового значения и «в каждом данном случае употребляются часто иные слова-синонимы по сравнению с точно таким же следующим случаем» [Якубинский, 1986, с. 67] и т. д.

С выходом статьи Л.И. Скворцова в «Вопросах культуры речи» (1966) о языке романа Василия Аксёнова «Апельсины из Марокко» («Жаргонная лексика в язы-

ке современной художественной литературы»), названном в ней «*жаргонизированным*» (хотя там употребляется значительная часть просторечий), стал использоваться в расширенном значении этот термин (что, очевидно, связано с формированием интержаргона (см. «жаргонизированные лексические средства» у Л.И. Скворцова; заголовки и тексты статей некоторых лингвистов, например, статья «Жаргонизированная лексика и фразеология в обиходно-разговорной речи молодёжи» И. А. Подюкова и Н.Ю. Маненковой и др.).

В 80-е годы выделяется специализированное обозначение такого рода явлений – **внелитературная лексика**. Этапными в этом отношении можно назвать две статьи, опубликованные в сборниках Института русского языка, это Е.Ф. Петрищевой «Внелитературная лексика в современной художественной прозе» [Петрищева, 1982] и Т.С. Коготковой «Внелитературная лексика в драме В. Распутина "Последний срок"» [Коготкова, 1986]. Однако в этих работах сочетание ВЛ в строгом смысле не терминологизировано, т. е. в текстах нет определений, не регламентированы и другие моменты теории и практики её использования.

Словарь Д.Э. Розенталя, М.А. Теленковой первым из терминологических словарей включает это понятие: «Внелитературная лексика – это слова, находящиеся за пределами литературного языка (диалектизмы, арготизмы, жаргонизмы, вульгаризмы)» [Розенталь, Теленкова, 1976], т. е. равные нелитературной лексике? Оно было включено в словник издания «Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник: проспект» (Красноярск, 1990) автором этих строк, затем в «Стилистический энциклопедический словарь русского языка» под редакцией М.Н. Кожинной включена словарная статья, написанная красноярским лингвистом О.Н. Емельяновой: «Внелитературная лексика – это слова и словосочетания, а также их отдельные значения, находящиеся за пределами литературного языка, они активно используются создателями текстов, в том числе художественных и публицистических, в качестве стилистических средств» [Емельянова, 2003]; см. также статью «Лексика внелитературная» в учебном пособии Л.Г. Самотик [Самотик, 1998, с.130].

В разных источниках употребляется сочетание *внелитературная лексика в разных значениях*: как обозначение лексики, стоящей за пределами литературных текстов в других подсистемах национального (общенародного) русского языка – в народных говорах, просторечии, жаргонах и т. п. (модель 1); как лексика, актуализированная в литературных текстах, но стоящая за пределами литературного языка, – диалектизмы, просторечия, жаргонизмы и др. (модель 2); в нерасчлененном виде – обе категории лексики (модель 3); как слова литературного языка, пришедшие из нелитературных форм существования национального языка (модель 4); как особая категория лексики, феномен русского национально-языка (наше представление об этой категории слов – модель 5).

Различно понятие внелитературной лексики, и, что с этим непосредственно связано, различен объём понятия. Значение сочетания и его объём устанавливаются нами по текстам с учётом: научного определения; использования примеров в следующих разновидностях: 1) слова собственно авторского представления о возможностях словоупотребления; 2) примеры из записей подлинной народно-разговорной речи; 3) цитаты из художественных текстов. При этом важно наличие / отсутствие соотношений с данными словарей.

Так, например, Е.Ф. Петрищевой в понятии ВЛ выделяются: *внелитературное просторечие, диалектизмы, сленг и жаргонизмы* [Петрищева, 1984, с. 192–208].

Примерами являются отдельные слова, записи разговорной речи и цитаты из художественных произведений (модель 3), при этом четко определяется круг лиц, использующих эти элементы в своей речи – малограмотные носители языка.

Автор четко разграничивает понятия *диалектизм* и *диалектное слово*: «Диалектизмы и слова, не имеющие традиций использования в литературной речи». [Петрищева, 1984, с. 196]. Примеры приводятся исключительно из художественных текстов. Таким образом, выделяются в качестве диалектизмов диалектные слова в литературных текстах (модель 2).

«Сленгизмы» и *жаргонизмы* рассматриваются как «средство отталкивания говорящих от литературного способа словоупотребления» [Петрищева, 1984, с. 202]. Среди единиц этой лексики выделяются автором слова, имеющие культурно-социальную закреплённость и не имеющие ее, воспринимаемые как «своего рода фамильярничанье с литературным языком» и «сознательное игнорирование литературного языка» [Петрищева, 1984, с. 205]. Примерами являются как отдельные слова, так и цитаты, т. е. определяется принадлежность их и к подлинному сленгу, и к художественной речи (модель 3).

Т.С. Коготкова под *внелитературной лексикой* понимает актуализированные в художественных текстах *нелитературные слова*. «Лексика *внелитературная*, т. е. *иносистемная* по отношению к нормализованному языку. При её классификации мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые, видя в слове сложное диалектическое единство различных проявлений как в плане содержания, так и в плане выражения, считают возможным квалифицировать слово как принадлежащее к *иносистемной лексике*, если хотя бы по одному из языковых показателей оно дифференцируется с его аналогом в литературном языке. ...В приложении к языку художественной литературы диалектность определяется совокупностью дифференциальных признаков, которые достаточно полно сгруппированы И.А. Оссоветским» [Коготкова, 1986, с. 92–93]. Тамара Сергеевна выделяет при этом диалектизмы и т. н. «ложные диалектизмы» (вторичные заимствования), «интердиалектный просторечный фонд» и собственно просторечия. Круг обозначенных *внелитературных слов* в данном случае определяется спецификой анализируемого художественного текста (модель 2).

Г.Н. Скляревская под *лексическими внелитературными средствами* понимает *нелитературную лексику*. «С позиции социологического и психологического анализа лексическая система предстает в виде «системы систем», допускающей и внесистемные элементы» [Скляревская, 1994, с. 19] (модель 1).

Словарь Д.Э. Розенталя, М.А. Теленковой квалифицирует ВЛ как стоящую за пределами ЛЯ (модель 1).

О.Н. Емельянова *внелитературную лексику* делит на *диалектизмы* (примеры из художественной литературы – модель 2), *просторечную лексику* (примеры – отдельные слова без источника, но представленные как просторечные в МАС и как *неправильное, грубо неправильное, профессиональное* в орфоэпическом словаре, т. е. это слова из собственно просторечия – модель 3); *вульгаризмы* (примеры как отдельные слова, так и цитаты из художественных текстов) – в МАС фиксированные с пометой *прост. груб., презр., бран.*, без помет (модель 3); *жаргонизмы* (примеры – отдельные слова из интержаргона, «перехолящие в общенародный язык и воспринимаемые как разговорные или просторечные слова», не отмеченные в МАС – модель 1). Далее указываются *арготизмы*, примерами служат отдельные слова, речь идет о лексике по происхождению арготической (модель 4).

Итак, О.Н. Емельяновой выделяются разновидности внелитературной лексики на разных основаниях: это и актуализированная в текстах литературного языка лексика других подсистем, и собственно слова этих подсистем, и лексика по своему происхождению нелитературная. В основании классификации лежат разные основания: социолингвистические и собственно стилистические [Емельянова, 2003, с. 36]. Вульгаризмы, например, Л.В. Щерба относит к литературному языку: «Особо стоят три, если не четыре соотносительных слоя слов – торжественный, нейтральный и фамильярный, к которым можно прибавить и четвёртый – вульгарный. Их иллюстрировать можно, например, следующими рядами: *лик, лицо, морда, рожка; вкушать, есть, уплетать, лопать или жрать* (...что касается слов *трескать, шамать*, то они являются нелитературными, арготическими)» [Щерба, 1957, с. 121]. Таким образом, О.Н. Емельянова опирается на все три модели – 1, 2, 3, 4.

Итак, ВЛ имеет разный набор составляющих и значения этих составляющих у разных авторов различны.

Однако, с нашей точки зрения, термин удобен, так как акцентирует две основные стороны понятия: выделяет его среди других пограничных групп современного русского языка и представляет эту категорию лексики как относительное единство, совокупность ряда объединённых по определённым признакам разрядов. Этот термин позволяет параллельно сохранить традиционную терминологию: диалектизмы, просторечия, историзмы, архаизмы, экзотизмы.

Сочетание ВЛ достаточно широко используется в литературе, ВЛ представлена в лексикографической практике, но не терминологизирована, нет устоявшейся дефиниции у этого понятия, оно не осознано как самостоятельный объект специального лингвистического исследования, не определены лингвистическая природа явления, его место в системе языка, не представлена классификация (типология), не выявлена специфика ВЛ со стороны восприятия речи, не создана атмосфера понимания внелитературной лексики как единого феномена русского языка, представляющего социальную дифференциацию в художественном тексте, и т. д. Таким образом, проблема внелитературной лексики русского языка актуальна, она выходит за рамки чисто терминологической.

Библиографический список

1. Григорьева А.Д. Об основном словарном фонде и словарном составе русского языка. Киев: Радянська школа, 1954. 70 с.
2. Емельянова О.Н. Внелитературная лексика // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 32–36.
3. Коготкова Т.С. Внелитературная лексика в драме В. Распутина «Последний срок» // Культура речи на сцене и на экране / под ред. Л.И. Скворцова и Л.Н. Кузнецовой. М.: Наука, 1986. С. 90–125.
4. Курбатов В. Чувство первосотворения // Север. 1976. № 12.
5. Левин В.Д. Место «поэтической лексики» в системе русского литературного языка XIX в. // Тезисы докладов на совещании по проблемам изучения истории русского литературного языка нового времени: 27–30 июня 1960 г. М.: Издательство Академии наук СССР, 1960. 45 с.
6. Оссоветский И.А. Диалектная лексика в произведениях советской художественной литературы 50–60 годов // Вопросы языка современной русской литературы. М., 1971. С. 302–365.

7. Падерина Л.Н., Самотик Л.Г. Словарь внелитературной лексики в «Царь-рыбе» В.П. Астафьева / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008. 568 с.
8. Петрищева Е.Ф. Внелитературная лексика в современной художественной прозе // Стилистика художественной литературы. М.: Наука, 1982. С. 19–34.
9. Петрищева Е.Ф. Стилистически окрашенная лексика русского языка. М.: Наука, 1984. 274 с.
10. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1976. 543 с.
11. Самотик Л.Г. Словарь-справочник по лексикологии русского языка: учеб. пособие. Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 1998. 348 с.
12. Скворцов Л.И. Литературный язык и внелитературные сферы речи (в их взаимодействии) // Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. М.: Наука, 1980. С. 162–184.
13. Складарская Г.Н. Новый академический словарь: проспект. СПб., 1994. 158 с.
14. Филин Ф.П. Истоки и судьбы русского литературного языка. М.: Наука, 1981. 324 с.
15. Щерба Л.В. Современный русский литературный язык: избр. работы по русскому языку. М.: Наука, 1957. С. 170.
16. Якубинский Л.П. Несколько замечаний о словарном заимствовании // Язык и его функционирование: избр. работы / отв. ред. А.А. Леонтьев. М.: Наука, 1986. 207 с.

ОБРАЗОВАНИЕ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ ОТ ЛЕКСЕМЫ «ЗВЕЗДА» В ПОЭЗИИ К. БАЛЬМОНТА

Окказиональные образования, интерпретация, лексема, мотив, сложение основ как способ образования.

Окказиональная лексика в русском языке представляет собой богатый словесный и смысловой потенциал. В русской литературе окказиональное слово используется давно и весьма часто. Индивидуальная принадлежность окказионального слова конкретному автору определяет степень его (новообразования) художественности, возможности декодирования его значения, семантическое и стилистическое своеобразие. Потому структурно-семантический анализ окказионализмов представляет собой важную область в исследовании идиолекта и – шире – идиостиля художника слова [Бабенко, 1997].

Причину, по которой автор (при богатстве существующих слов языка и разнообразии и вариациях их выбора) прибегает к «придумыванию» и использованию в творчестве нового слова, О.Г. Ревзина видит в «реализации акта свободы» в плане личностного отношения к языку, воспользоваться которой умеют именно поэты [Ревзина 1996, с. 304]. Возможности окказионального слова, несомненно, велики для самого поэта, который, проникая в тайну окказионализма и в его ресурсы, «становится обладателем мощного, порожденного ощущением свободы и являющегося знаком этой свободы выразительного средства, способного наиболее адекватно выразить свое индивидуально-авторское видение мира» [Ревзина, 1996, с. 305].

Творчество К.Д. Бальмонта представляет собой с точки зрения языкового материала богатство и оригинальность языковых особенностей; однако до сих пор данной языковой личности уделяется недостаточно внимания, особенно со стороны учёных-лингвистов. В поэтическом мире автора можно наблюдать целые гнезда новообразований. Развертывание словообразовательного гнезда с окказиональными дериватами обеспечивает своеобразие и известную целостность поэзии автора. В качестве опорных слов наиболее продуктивных гнезд поэт этом избрана лексема «звезда».

Целью данной статьи является анализ многообразия и смыслового своеобразия индивидуально-авторских окказионализмов от лексемы «звезда», образованных сложением основ, определение в процессе интерпретации степени их словообразовательной и семантической новизны, а также их роли в авторской концептосфере.

Когда плывут над лугом луннозвоны, / Влияния, которым меры нет, / В душе звездозлатится страстоцвет, / И сладостной он ищет обороны... [Бальмонт, 2010, т. 3, с. 283].

К возвратной форме глагола «звездозлатится» можно подобрать синонимы «сверкает», «блестит», объединяя их общим смыслом «быть наиболее выразительным, излучать особо яркий свет». Старославянская форма неполногласного слова «златится» указывает на то, что тема особо значима для автора, тем бо-

лее что речь идёт о душе, в которой «золотится звездой», очевидно, сладостное чувство (возможно, любовь).

Словообразовательный ряд представляют окказионализмы **звездотканых** (**звездотканное**) – «**звездотканность**», где абстрактный номинатив образован посредством суффикса – ОСТЬ (ср.: «возможность», «плоскость»), а атрибутивы различаются грамматическими признаками числа и рода: *Богиня Белой Жатвы, / Богиня Звездотканности* [колибри]... [Там же т. 2, с. 115].

Уж ты птица голубица / Нежна горлица моя! / ...Ты проведшая чрез реки / На высокое крыльцо! / Подарившая навеки / Звездотканное кольцо!.. [Там же, т. 3, с. 32].

Окказионализм «**звездотканность**» появляется путем сложения корневой основы «звезд-» и «ткать». Очевидно, экзотическая птица колибри, имеющая в природе яркое разноцветное оперение, напоминает автору сплетение звезд, в свете которых можно также увидеть все цвета радуги. С восхищением относясь ко всему экзотическому, Бальмонт называет колибри Богиней Звездотканности: оперение птицы «соткано» из звезд, экзотический образ птицы выразительно ярок и заслуживает, с точки зрения автора, поклонения.

Приблизительно такую же информацию несет в себе окказионализм «**звездотканное** (*кольцо*)», только образ не назван прямо «**звездотканным**», он являет собой некое «**звездотканное кольцо**». Неравнодушный к птицам, поэт воспеваает голубя, из контекста видно, что образ птицы наделен яркими характеристиками. Очевидно, «**звездотканное кольцо**» – символ соединения с голубицей (женщиной), которая дарит счастье и вдохновение. Кольцо, сотканное из звезд, «обручило» поэта с голубицей, и этот процесс совершается не на земле, а на небесах, и благословляется звездами.

Воспевая четыре стихии, Бальмонт отдает дань каждой, наделяя особыми качествами: *Я с вами был, я с вами буду, / О, многоликости Огня... / В темнице кузниц неустанных, / Где горн, и молот, жар и чад, / Слова напевов звездотканых / Неумолкаемо звучат*... [Там же, т. 2, с. 192].

Образ Огня собирает в себе «многоликости», Огонь – это счастье, чудо, это яркие эмоции, слова, которые слагаются в «звездотканые напевы», бесконечно звучащие во Вселенной. Огонь возвышен, Огонь – это ядро звезд, освещающих Вселенную, поэтому и напевы, сотканые из звезд, побуждают гореть, даже если это продлится одно мгновение, являются движущей силой, праздником: *И пусть я сам развеюсь дымом, / Но пусть Огонь войдет в меня, / Гореть хотя одно мгновенье, / Светить хоть краткий час звездой / В том радость верного забвенья / В том праздник ярко-молодой* [Там же].

Своеобразен окказионализм «**звздоокий**» («**звздоокая**»). Прилагательные мужского и женского рода образованы сложением корней «звезд-» и «око». Автор вводит в состав окказионализма старославянскую лексику высокого стиля «око» (глаз), очевидно, чтобы выразить особое отношение к описываемому: *Под лазурью звздоокой / Дышат нежные цветы*... [Там же, т. 2, с. 141].

На черном фоне белый свет / Меня мучительно пленяет. / И бьется ум. Дрожит. Не знает, / Не скрыт ли страшный здесь ответ. / Боясь принять ответ жестокий. / Вопрос я тайный хороню. / И вновь молюсь, молюсь – Огню / В тени Стремнины звздоокой... [Там же, т. 2, с. 170].

Цветы в мире Бальмонта наделяются способностью дышать, и здесь важно то, что цветы существуют не просто под ночным небом, синоним «лазурь» необходим

для поэтизации ночной картины, где лазурь окидывает своим звёздным оком нежные цветы, даря им яркий свет; данный фрагмент уникален: воздух – это и есть «лазурь **звздоокая**», звездами глядящая на мир, освещающая жизненный путь.

Поэтическое сравнение неба со «*стремниной звздоокой*» не случайно, слово «стремнина» имеет в разных словарях два обобщенных значения: 1. это место в реке, где течение особенно бурно; 2. это крутой обрыв, бездна, ущелье, пропасть [Словари и энциклопедии]. Таким образом, у поэта Небо подобно стремнине: бесконечное пространство, полное непредсказуемости, с постоянным движением, бездна тайн и неизвестностей, свет звёзд – это символ надежды на то, что поиски ответов на вопросы завершатся успехом.

Контекстный синоним к слову «небо» есть и в стихотворении «Он который», где также наблюдается окказионализм «**звздоокий**»:

Он, который опрокинул / Свой лучистый лик, / Он, который мир раздвинул, / В час как к Ночи День поник. / Он, который мир Пустыни, / Мир Небес, где вечно, ныне, / Вечно тонет каждый крик, / Превратил во храм глубокий, / В свод святыни звздоокой, / Взором пристальным проник... [Бальмонт, 2010, т. 3, с. 246].

«Свод святыни **звздоокой**» – возвышенное наименование воздушного пространства со статусом святости, обладающей способностью звёздным оком обозревать все происходящее в мире.

Неудивительно и логично, что на фоне «звздоокости» небесного пространства появляется некто одушевленный с этим качеством: *Лицо его было как Солнце – в тот час, когда Солнце в зените, / Глаза его были как Звезды – пред тем как сорваться с Небес, / И краски из радуг служили как ткани, узоры, и нити, / Для пышных его одеяний, в которых он снова воскрес. / ...«Я первый, – он рек, – и последний», – и гулко ответили громы, / «Час жатвы, – сказал **Звздоокий**. Серпы приготовьте. Аминь»...* [Там же, т. 3, с. 129].

В образе «**Звздоокого**» содержится божественное начало, указующее путь простым смертным, характеристика образа подчёркивает его неземное происхождение, окказионализм «**звздоокий**» описывает деталь лица – глаза: подобные звездам, излучающие звездный свет.

Итак, можно отметить, что окказиональный ряд с корневой основой «звезд-» и старославянской основой «око» приобретает в контекстах глубокий смысл, образы с данным качеством неземные, имеют божественное начало. Окказионализм насыщен глубокой семантикой, где ключевыми можно выделить ключевые **семы**: «божественность», «таинственность», «неизвестность», «движение», «яркий свет».

Окказиональное слово «звездомлечность» собирает в себе узуальные значения слов «звезда» и «млечный (путь)», образовано посредством корневой основы «млечный» с помощью продуктивного суффикса -ОСТЬ, который имеет значение отвлеченного признака или состояния (свежесть, жалость, смелость). В нашем случае его назначение – образовывать слова, содержащие уникальное значение либо имеющие уникальное образование от соответствующего корня независимо от других слов: *Вверху огоньки, и внизу огоньки, / Вверху звездомлечность Велюкой Реки / Узорные волны проводит...* [Там же, т. 3, с. 333].

Надо заметить, что Млечный путь – это: 1. пересекающая звездное небо неярко светящаяся полоса. Представляет собой огромное количество визуально не-

различимых звезд, концентрирующихся к основной плоскости Галактики. Близ этой плоскости расположено Солнце, так что большинство звезд Галактики проецируется на небесную сферу в пределах узкой полосы – Млечного пути; 2. Собственно, название Галактики [Словари энциклопедии]. Звезды являются «материалом» Млечного пути. В контексте стихотворения данный смысл очевиден. Небо сравнивается поэтом с Великой Рекой, где «*звездомлечность*» – это бесконечное течение, материализованное в скоплениях ярких, светящихся звезд, уводящее за грани обычного и понятного.

Заслуживают внимания окказиональный атрибут множественного числа «*звездосветных*» и его субстантивированный дериват с производным суффиксом -ОСТЬ «*звездосветность*». Данные окказиональные образования самобытны и заключают в себе следующее значение: свет звезд (звездный свет): *Свадьба Воды и Огня, / Это зеленые храмы растений /...При всемирных свечах звездосветных полных горении...* [Бальмонт, т. 3, с. 200].

Сравнивая звезды с несчетными звездосветными свечами, поэт указывает на необходимость и значимость объекта: образная свадьба Воды и Огня благословляется Небом и освещается свечами. Образ свечи символичен не только в русской литературе, но и в фольклоре (например, свеча у Б. Пастернака как символ тепла и света отчего дома, куда можно вернуться, или свеча в фольклоре – атрибут гаданий).

В стихотворении «Иконостас» окказиональный субстантив «*звездосветность*» заключает в себе божественное начало. Очевидно, речь идет о женщине, о Деве Марии, глаза которой излучают свет, подобный свету звезд: *На моем иконостасе – Солнце, Звезды, и Луна, /... А еще в плодах дерева красят мой иконостас / Ширь пустынь, ключи, кочевья, звездосветность ждущих глаз, / Несмолкающая птица, блеск негаснущих огней, / И пресветлая Девица, луч последних наших дней* [Там же, т. 3, с. 96].

Аналогично предыдущим окказиональным образованиям возникли окказиональный атрибут «*звездоцветный*» и субстантив «*звездоцветность*», а также образовавшийся посредством наречного суффикса – О адъектив «*звездоцветно*» в контекстах: *Упоительные тени, / С чем, о, с чем я вас сравню? / Звездоцветные сирени, / Вам ли сердцем изменю?..* [Там же, т. 3, с. 211].

Закатилось красно Солнце, за морями спать легло, / ...Рассадились часты звезды в светлом Небе, как цветы, /...Звезды, звезды за звездами, и лучист у каждой лик. / Уж и кто это на Небе возростил такой цветник? / Златоцветность, звездоцветность, что ни хочешь – все проси. / В эту ночь Вольга родился на святой Руси [Там же, т. 2, с. 384].

... Шепнет звездоцветно в ночах как сирень [Древо]... [Там же, т. 2, с. 418].

Значение указанных окказионализмов таково: цвет звезд (либо цвета, поскольку звезда светит всеми цветами радуги, включая полутона); метафорическое: цвести звездами. «*Звездоцветные сирени*» – образ цветов сирени, внешне похожих на звездочки, тем самым уподобленным звездам.

«*Звездоцветность*» – собирательный образ, цветы из звезд, «растущих» на Небе. Распускающиеся цветы звезд ознаменовывают волю Бога: на свет в такую Ночь появляется один из былинных героев Вольга, сила и храбрость которого воспевается в русских былинах.

Метафора «*шепнет звездоцветно*» [Древо] имеет прямое указание на объект (цветы сирени), который является важной составляющей образа Славянского

Древа, производящего звуковое действие («шепнет»). Адъективный признак «**звездоцветно**» указывает не на обычное действие с **семой** «издавать тихий звук», а именно «подобно звёздам, их цветению».

Следующий пример содержит очередное окказиональное образование: *Аз есмь Бог вочеловеченный, / Звездоликостью отмеченный...* [Там же, т. 3, с. 56].

Индивидуально-авторское слово «**звездоликость**» можно отнести к стилистически возвышенным и эстетически нагруженным: «лик звезды (звездный)». Употребление вместо стилистически нейтрального слова «лицо, образ» слова старославянского происхождения «лик» уместно и оправданно: в контексте речь идёт о сыне божьем, мотив божественности мы видим и в названии стихотворения «Аз есмь бог».

Интересно образование окказионализма «**звездозаконники**», разложим слово на составляющие: корневые основы «звезда» и «закон», которые по своему значению между собой совершенно не сочетаются (исключение – индивидуально-авторские контексты) и суффикса со значением «носитель предметного признака» – НИК (ср. «помощник»). Сущность словообразовательной модификации заключается в добавлении к основному значению мотивирующего слова некоторого дополнительного элемента смысла. Данный окказионализм называет собственно лицо (много лиц): *Звездники, звездозаконники, / Божией воли влюбленники / Крестопоклонники, / Цветопоклонники, / Здесь в Вертограде мы все / В невыразимой красе...* [Там же, т. 3, с. 121].

По мнению П.В. Куприяновского и Н.А. Молчановой, поэт придумывает данное определение, чтобы обозначить «общников святости» – «братьев и сестер», определение проецируется на символистскую поэзию, «братство» – единомыслие творцов нового искусства [Куприяновский, Молчанова, 2001, с. 254].

Окказионализм-атрибут «**звездокудрый**» описывает внешнюю особенность сказочного героя Горошка, возлюбившего морскую Пани: *Рассадились часты звезды в светлом Небе, как цветы, / Не пустили Ночь на Землю, не позволяя темноты. / Звезды, звезды за звездами, и лучист у каждой лик. / Уж и кто это на Небе возрастил такой цветник? / ...Звездокудрый – Горошек, и знает он чары / ...И достал ей из Моря, со дна, / ...И гирлянду морских расцветяющих звезд...* [Бальмонт, т. 2, с. 440].

Данный окказионализм создан по модели слова «златокудрый», Горошек, яркий признак которого – звездные кудри (яркие волнистые волосы), наделен волшебной силой («знает он чары») и ради прихоти любимой способен опуститься даже на морское дно.

Следует рассмотреть окказионализмы, образованные сложением корней «мног-» и «звезд-», они представлены в пяти единицах, что говорит о нагруженности корня «мног-»: *В течениях причинностей плыву, / Как степь плывет под ветром ковылями. / Молюсь в ночах в многозвездистом храме...* [Там же, т. 5, с. 22]. Сравнение Неба с «**многозвездистым храмом**» носит пространственный характер: Небо, священное место для совершения процесса молитвы: *...Ночь темна, хоть много звездных есть лучей. / Вон, раскинулись узором круговым, / Звезды, звезды, многозвездный белый дым. / Упадают. В ночь осеннюю с Небес* [Там же, т. 3, с. 257]. Бесчисленное количество звезд – это «**многозвездный белый дым**», причем автор выбирает белый цвет для описания звездного скопления, сравнивая плотный звездный поток с дымом.

...Сплетенья многозвездные / Меняют свет и тьму... [Там же, т. 2, с. 281].

... И семь золотых семизвездий как свечи горели пред ним... / Кто облек их в лучи **многозвездных** убранств?.. [Там же, т. 1, с. 322].

Эпитеты «сплетенья **многозвездные**» и «**многозвездные** убранства» поэтизируют образ звезд, наполняют его информацией об объемности, глобальности, бесконечности.

Ты стала меж мною и Солнцем, / Ты стала моим Новолунием, / Я вижу сияющий призрак / В глазах **многозвездится** сон, / Персты в ослепительных кольцах, / В душе перегудные струны, / Одежды твои словно ризы, / Люблю я, цветочно влюблен... [о радуге]... [Там же, т. 3, с. 356] – в стихотворении речь идет о красоте радуги. Невозможно однозначно истолковать значение слова «**многозвездится** (сон)», можно предположить, что это нечто яркое, праздничное, красочное, что несет в себе положительный заряд.

...Как рвутся черно-белые цветы, / Отсюда в **междוזвездное** пространство. / Там дышит идеальность черноты... [Там же, т. 1, с. 482] – в бесконечности звездного пути есть пространство между звездами, которое ещё более делает пределы этого пути размытыми.

Итак, анализ стихотворений К. Бальмонта выявляет более 15 новых слов и их форм с элементом «звезд-»: звездотканый-звездотканность; звездокий-звездокость; звездосветный-звездосветность; звездоцветный-звездоцветно-звездоцветность; звездоликий-звездоликость; звездозаконник; звездокудрый; звездозлатиться; междוזвездный; многозвездный-многозвездистый-многозвездится. Появившиеся в процессе поэтизации новые слова стилистически нагружены, эмоционально возвышены, что вполне укладывается в рамки авторского идиостиля; в них появляются контекстные мотивы божественности, объемности, тотально яркого света, проникающего глубоко и оставляющего неповторимые впечатления. Интерпретация семантики многообразия окказионализмов также указывает на своеобразие авторского восприятия окружающего мира (в нашем случае небесного пространства). Сутью модели образованного слова является не его «правильность» в соответствии с законами языка, а его смысловая наполняемость, внешняя и внутренняя новизна, вызывающие у читателя эмоциональный отклик.

Библиографический список

1. Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Article/baben_okk.php
2. Бальмонт К.Д. Собрание сочинений: в 7 т. М.: Книжный Клуб Книговек, 2010. Т. 1–5.
3. Диалектика. Диалектические основы науки. URL: <http://dialectics.ru/464.html>
4. Куприяновский П.В., Молчанова Н.А. Поэт Константин Бальмонт. Биография. Творчество. Судьба. Иваново, 2001. 469 с.
5. Ревзина О.Г. Поэтика окказионального слова // Язык как творчество: сб. науч. тр. к 70-летию В.П. Григорьева. М.: ИРЯ РАН, 1996. С. 303–308.
6. Словари и энциклопедии URL:<http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/30634>

О ТИПОЛОГИИ ВЕРБАЛЬНО-ИКОНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ КЛИПОВ

Вербально-иконические тексты, типология текстов музыкальных клипов, семан- тико-прагматический анализ.

В настоящее время – только в России, без учёта глобальных коммуникаций в Интернете – рынок музыкальных видеоклипов огромен, «клиповое пространство» заполняется множеством самых разных «видео» самых различных музыкальных направлений. Основываясь, например, только на неофициальных источниках (необязательно интернетовских), непредвзятый исследователь «видеоклипового пространства» обнаружит, что количество подобного рода видеоматериалов на крупнейших Интернет-хостингах вроде YouTube или RuTube.ru «переваливает» за более чем приличную цифру в сорок миллионов. И как с этим разобратся?

Если подходить традиционно, с точки зрения обычной интерпретации музыкальных клипов, то можно констатировать только одно: содержание, как и форма большинства всех этих видеоклипов, варьируется от визуальных абстракций, служащих чаще всего аккомпанементом для музыки инструментальной или электронной, так и до самых настоящих «сюжетных» видео, имеющих все, без исключения, составляющие так называемого «кинематографического синопсиса»: экспозицию, завязку, усложнение, кульминацию, развязку и прочие сценарные перипетии.

В нашем исследовании мы рассматриваем музыкальный клип как специфический вербально-иконический текст, который может и должен стать объектом лингвистического исследования, поскольку имеет свои особенности и в плане выражения (вербально-изобразительная знаковая форма), и в плане содержания (не однозначные, а много-многозначные семантические и знаковые, семиотические отношения между вербальным текстом, музыкальными и изобразительными, иконическими составляющими) [Шарифуллин, 2008; 2009; 2010]. Работ по данной теме практически нет, есть только отдельные наблюдения, касающиеся не лингвистической, а, условно говоря, «искусствоведческой» её стороны [Яковлев, 1998; Самутина, 2001].

Поскольку, как мы уже отметили, современное «видеоклиповое пространство» «нагружено» весьма обильно, с теоретической точки зрения просто необходимо рассмотреть проблему классификации такого рода текстов, выявить их общие и различные типологические признаки.

Сразу отметим, что к интересующим нас музыкальным клипам (англ. *music videos*) мы не будем относить «нарезки» из видеозаписей, концертов и любительские видеоклипы. Формально подобные «клипы» могут, конечно же, считаться таковыми, но они не отвечают главному, на наш взгляд, признаку вербально-иконического текста как синкретического единства – взаимодействию, взаимодополнению и взаимозависимости всех составляющих подобного текста: музыка, лирика и видеоряд.

К тому же, если рассмотреть структурное построение исследуемых нами музыкальных композиций с точки зрения лингвистики, можно даже несколько расширить вариативность составляющих и добавить к музыке и лирике компонент номинативный, в видеоряде также обыгрывающийся достаточно часто. Здесь нужно выделить название самого произведения («трека»), имя или псевдоним артиста (либо название группы) и, в некоторых случаях, название альбома (или сборника), частью которого является композиция. В принципе, используя подобный подход, можно разделить все видеоклипы на два более чем очевидных типа: видеоклипы с вокально-инструментальной музыкой и видеоклипы чисто инструментальные, причем синкретизм вербального и иконического компонентов будет проявляться и в последних. Если главной задачей автора вербально-иконического видеотекста является создание т. н. коммуникативного эффекта для обеспечения целостности и связности своего произведения, то в видеоклипах на инструментальную музыку, где лирический компонент, очевидно, отсутствует, в качестве компонента вербального выступают именно номинации.

Одним из ярких примеров подобного рода вербально-изобразительных смысловых взаимодействий является клип на композицию «You Got Me (I Got You)» британского электронного музыканта Пола Роуза, выступающего под псевдонимом Scuba (англ. «акваланг»). Здесь изобразительным компонентом обыгрывается именно псевдоним – видеоклип представляет собой «нарезку» подводных пейзажей, кадров с рыбами, аквариумами и прочими вполне соответствующими псевдониму музыканта кодированными символами (<http://vimeo.com/16953322> Scuba – You Got Me (I Got You)).

Более интересный пример взаимодействия визуального компонента с номинативным является видеоклип на композицию «Kill Your Co-Workers» (англ. «Убей своих сослуживцев») еще одного электронного музыканта (на этот раз американского) Стивена Элиссона, более известного под псевдонимом Flying Lotus (<http://www.youtube.com/watch?v=zPLNK3mn7zE>; Flying Lotus – Kill Your Co-Workers).

Автор ролика Майк Винкельман работал непосредственно в паре с самим музыкантом, а одной из поставленных ими задач было максимальное использование смыслообразующего потенциала когнитивных парадоксов, лежащих в основе композиции. Данный потенциал заключается, прежде всего, в том, что, несмотря на ярко выраженную негативную семантическую окраску названия, сама композиция выполнена в подчеркнуто мажорном ключе и в целом для её описания вполне подойдут эпитеты «веселый» и даже «беззаботный», что является, по сути, антитезой названию. Видеоряд здесь подобран вполне соответствующий – клип выполнен в стилистике мультфильма с компьютерной графикой, практически все появляющиеся в кадре объекты имеют яркую, пеструю расцветку, а все без исключения персонажи нарисованы в «карикатурном» стиле, создающем дополнительный комический эффект (налицо преувеличение и даже заострение отдельных черт – несоразмерные животы, слишком тонкие талии или же, напротив, слишком большая грудь у женщин и пр.).

Сюжетно видеоклип представляет собой нечто вроде разворачивающегося перед зрителем крайне нелепого парада, вся несуразность и «мультишность» которого подчеркивается дополнительными вербально-иконическими компонентами, то и дело появляющимися в кадре, прежде всего, различными табличками-лозунгами, которые несут в руках непосредственные участники этого парада. Очевидного смысла во всех этих «лозунгах» действительно нет: «Сны о пони ру-

лят!» («Pony dreams rule!»), «Веселье это здорово» («Fun is sweet»), «Rainbows are yummy!» («Радуги – вкусные!»); а вот их когнитивную функцию понять достаточно легко – они являются своего рода коннотациями вышеописанного «парада дураков», усиливающими «карикатурный» эффект ролика. В клипе появляется и сам автор, управляющий огромным отрядом роботов, которые ближе к концу клипа учиняют над участниками парада жестокую расправу – отрывают им головы, разрывают людей пополам и буквально осыпают мостовые каплями «пиксельной» крови. В этом фрагменте наиболее отчетливо проявляется как синкретизм данного видеотекста («убей своих сослуживцев!»), так и его функциональная задача в смягчении изначально негативной номинации – роботы-убийцы выглядят совсем не жутко, кровь на настоящую кровь похожа разве что цветом, и даже упавшие на мостовую оторванные головы продолжают улыбаться и комментировать происходящее вокруг фразами вроде «круто!» (надпись «Cool!», появляющаяся в стандартном для комиксов «облачке» изо рта).

Стилистика компьютерного мультфильма, кстати, это тоже пример своего рода взаимодействия между компонентами синкретического текста – надо упомянуть, что практически вся мелодия в «Kill Your Co-Workers» исполнена посредством синтеза звука восьмибитным аудиочипом, а подобная музыка была неотъемлемой частью первых компьютерных и видеоигр середины 1980 – начала 1990-х. Нельзя утверждать, конечно же, что «компьютерный» видеоряд выступает здесь в качестве облигаторного компонента, однако взаимодействие на уровне аутосемантических отношений («компьютерная» музыка – «компьютерное» видео) здесь налицо.

Если трактовать текст музыкального клипа как синкретический речевой жанр (о понятии невербальных речевых жанрах см., например: [Шарифуллин, 2008]), то ему должны быть свойственны и основные жанровые признаки, определённые в свое время Т.В. Шмелёвой для «обычных», т. е. вербальных РЖ [Шмелёва, 1997].

1. Главный жанрообразующий признак – коммуникативная цель.

Музыкальные клипы по данному признаку, который определяет их иллокутивное намерение, адресную направленность, целевое назначение, мы можем условно разбить на два типа.

(1) Коммерческие видеоклипы, цель которых очевидна – на реализацию подобных продуктов требуется изрядное, как правило, количество инвестиций, собственно, поэтому финальный результат должен (даже обязан) хотя бы часть этих инвестиций оправдать.

Такого рода видеоклипы – только «инструмент» для «продвижения» промоушена того или иного исполнителя. Потому их коммуникативная цель по сути аналогична цели рекламных роликов: «подать товар с лучшей стороны и успешно его продать». Поэтому в видеоряде («раскадровке») преобладает «изображение» самого исполнителя в различных ракурсах, выгодных для него. Содержательная сторона таких клипов (фабула) либо вообще отсутствует (т. е. просто наложение видеоряда на музыкальную компоненту, без учёта текста – да он, как правило, и довольно малосодержателен), либо в целом примитивная. Если и обыгрываются визуально какие-то фрагменты текста (опять же, при их малосодержательности), то делается это либо в тональности «гламура», либо по принципу «лобового подхода». К этому типу музыкальных клипов можно отнести в целом «произведения» поп-музыки. Конечно, среди них есть немало мастерски сделанных клипов, над созданием которых работают известные клип-мейкеры, но коммуникативная цель (равно как и полученный в итоге результат) здесь абсо-

лютно не варьируется. В качестве примера можно привести практически любой видеоклип, находящийся в ротации отечественных каналов MTV и RU-TV, вне зависимости от исполнителя – здесь можно упомянуть кого угодно, от молодых «звезд» Димы Билана и Веры Брежневой, изображения лиц которых занимают примерно 95 % «эфирного» времени клипа, до исполнителей вполне заслуженных, вроде той же Аллы Пугачевой и прочих.

Что касается зарубежных артистов, то в целом ситуация практически идентична, за одним «но» – среди европейских и американских поп-исполнителей все чаще встречаются личности, умудряющиеся использовать даже подобного рода видеоклипы в качестве дополнительного семантического символа.

(2) Клипы подобного содержания можно отнести к нашей второй категории – видео, условно говоря, некоммерческого назначения, цель которых – донести до зрителя и слушателя смысл и «посыл» автора и исполнителя (исполнителей) той композиции, на которую снят данный клип. Так, например, подчеркнутая малобюджетность клипа на песню «Cold War» молодой американской ритм-н-блюз певицы Жанелль Монэ – своего рода противопоставление миллионным затратам на съёмки, которые проводят её «коллеги по цеху» – те же Канье Уэст или Р Diddy. Здесь, говоря о небольшом бюджете, правильнее будет обозначить потраченную на клип сумму как полное отсутствие оно – на протяжении всего видео в кадре нет никого и ничего, кроме лица самой певицы, даже камера, на которую производилась съёмка, была позаимствована Монэ у одного из своих друзей. Здесь полное отсутствие содержательной стороны и выступает самим содержанием, как бы парадоксально это ни звучало (<http://www.youtube.com/watch?v=lqmO-RiHNtN4>; Janelle Monae – Cold War).

Рекламная составляющая таких клипов практически нулевая, поскольку не для этой цели обычно порождаются и снимаются такие видеоклипы. Их назначение не так просто определить. Это может быть просто визуальное «сопровождение» текста (а скорее – его музыкальной составляющей), видеоряд абстрактных «картинок» или даже просто «цветоряд», как в видеоклипе на песню «Colors» дуэта The Long Lost, где название «иллюстрируется» целым спектром разнообразных красок, встречающихся в окружающей природе.

Если говорить о полностью абстрактных видео, то в качестве подобного примера вполне может послужить клип на композицию «Start From The Beginning» канадского хаус-продюсера Дэвида Псутки, в музыкальном мире более известного как EGYPTRIXX. Автор и режиссер видео берлинский 3D-дизайнер и скульптор Андрес Николас Фишер при помощи современных компьютерных технологий синхронизировал музыку Псутки с трехмерной моделью одной из своих скульптур, которая под колебанием звуковых волн постепенно искажается и «рассыпается» на множество трехмерных «пирамидок» (символ пирамиды, возможно, восходит к «египетскому» псевдониму Псутки). Данный видеоклип, кстати, служит еще и неплохим примером синестезии звука и изображения, так как наблюдение взаимодействия между смоделированным изображением и физическими проявлениями (к коим, несомненно, относится и звук) являлось одной из первоочередных задач Фишера, которую он упоминает в небольшой аннотации к видеоклипу (<http://vimeo.com/16660444>; EGYPTRIXX – Start From The Beginning).

Но часто в таких видеоклипах их фабула, содержательная сторона детально проработана, корреляция музыкальной (звуковой), лирической (также и аудиальной) и визуальной составляющих отражается в клипе в зависимости, конечно, от степени креативности или профессионального умения его авторов.

(3) В клиповом пространстве хорошей современной музыки приходится выделить и такую разновидность видеоклипов, коммуникативная цель которых двойственна: с одной стороны, вроде коммерческая (необходимость продвижения, «промоушена» своих композиций на фоне конкуренции и т. п.), с другой же – та же «экспланаторная», поясняющая смысл данной композиции. К таким клипам можно отнести синкретические «произведения», например, иконический компонент в которых целиком и полностью зависит от вербального. Например, клип на песню «Gold» (англ. «золото») британского музыкального коллектива Darkstar, на протяжении которого нам показывают участников коллектива, чья, если можно так выразиться, «человеческая сущность» распадается на золотые «осколки» (http://www.youtube.com/watch?v=cL_lgdoiL7I; Darkstar – Gold).

Подобный пример взаимоотношений вербального и изобразительного компонентов наблюдается и в клипе на песню «Night Air» (англ. «Ночной воздух») лондонского певца Джейми Вуна, сюжет которого (клипа, конечно, как и лирика) достаточно прост – артист прогуливается по ночному лесу, иллюстрируя таким образом как название песни, так и некоторые её строчки («Night air has the strangest flavour» – «У ночного воздуха – страннейший аромат» и «Feel that night air flowing through me» – «(Я) чувствую, как этот ночной воздух проходит сквозь меня») (http://www.youtube.com/watch?v=EL0pTo9Z_XU; Jamie Woon – Night Air).

Можно выделить и следующий подтип таких видеотекстов, которые базируются только на визуализации образов (тот же видеоклип Egyptrixx'a). Фабула, т. е. содержательное повествование в них отсутствует, в качестве персонажа клипа выступает только сам исполнитель (но, в отличие от «поп»-клипов, он является и актором, главным действующим лицом). Языковая или изобразительная игра тоже отсутствует. Тем не менее весь клип целиком воспринимается именно как законченный вербально-иконический текст.

2. В качестве второго параметра (признака, или критерия) типологии музыкальных клипов мы бы выбрали «семантическое (образное, содержательное) наполнение» самого синкретического текста. Предварительный анализ нашего материала позволяет выделить следующие типы музыкальных видеоклипов (естественно, это пока только первое приближение, которое будет уточняться и корректироваться, табл.).

Таблица

Сюжетные клипы	Частично сюжетные	Сюжетно-абстрактные	Абстрактные
Фабула разработана чётко	Фабула разработана	Фабула есть	Бессюжетность
Есть персонажи	Есть персонажи	Персонажей мало	Персонажей нет
Визуализация текста представлена хорошо	Визуализация текста представлена	Есть элементы визуализации текста	Визуализация представлена на уровне не текста, а зрительных образов
Феномен игры: реализуется во взаимодействии персонажей с определённым окружающим миром	Феномен языковой игры тоже присутствует, часто с визуализированными образами	Языковая игра раскрывается во взаимодействии мира и визуальных образов, иногда с участием персонажей	Игра реализуется либо только с образами, либо вообще отсутствует

Рассмотренные и проанализированные в статье вербально-иконические тексты музыкальных клипов разных исполнителей тоже можно «разнести» по разным «клеточкам» данной таблицы. Подобный и подробный анализ, включающий в себя и многие другие тексты видеоклипов, привлечённые в качестве материала нашего исследования, проводится в настоящее время.

Библиографический список

1. Самутина Н. Музыкальный видеоклип: поэзия сегодня // Неприкосновенный запас. 2001. № 6 (2). С. 76–86.
2. Шарифуллин Б.Я. Гипержанровые сценарии в вербальной и невербальной коммуникации // Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты: материалы IV Междунар. научно-практич. конф. (Бийск, 16–17 октября 2008 г.). Бийск: БГПУ им. В.М. Шукшина, 2008. С. 318–327.
3. Шарифуллин С.Б. Цветовая символика в видеоклипах как вербально-иконических текстах // Общетеоретические и типологические проблемы языкознания: материалы III Междунар. науч.-практич. конф. (Бийск, 14–15 октября 2008 г.). Бийск: БГПУ им. В. М. Шукшина, 2008. С. 231–237.
4. Шарифуллин С.Б. Анализ вербально-иконических текстов видеоклипов: символика «черного» // «Слово и текст: лингвокультурный, коммуникативный и исторический аспекты»: Международная научная конференция, 1–4 октября 2009 г. / Южный федеральный университет. Ростов н / Д, 2009. С. 164–166.
5. Шарифуллин С.Б. Музыкальный клип как вербально-иконический текст: проблемы описания // Siberia Lingua: научный журнал Института филологии и языковой коммуникации. Красноярск: ИФиЯК, СФУ. 2010. № 1. С. 153–160. URL: http://language.institute.sfu-kras.ru/sites/language.institute.sfu-kras.ru/files/Lingua_Sibir__3_.pdf
6. Шмелёва Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 88–98.
7. Яковлев Е.Г. Кинофильм и видеоклип: эстетическая оппозиция // Вестник Московского университета. Сер: 7. Философия. № 4. 1998. С. 80–85.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ КОНСТИТУЦИЙ ГЕРМАНИИ (В ДИАХРОНИИ)¹

Структура, содержание, конституция, преамбула, раздел, глава, статья, абзац, права человека.

Тексты законов являются неотъемлемым элементом языковой и правовой культуры современного общества. В последнее время как в нашей стране, так и за рубежом значительное внимание уделяется различным их аспектам: языку, видам, стилевым характеристикам и т. д. Однако существующие в настоящее время лингвистические исследования, посвящённые структуре текстов закона, сводятся к формальному описанию элементов, из которых она складывается, или к сопоставлению текстов законов на разных языках и выявлению, таким образом, их композиционных особенностей на современном этапе [Руберт, 1996; Широбокова, 2007].

В рамках настоящей статьи предполагается провести ретроспективно-сравнительный анализ структуры и содержания конституции как типа текста на примере немецких конституций (в диахронии). Это позволит проследить процесс трансформации структуры и содержания конституционных текстов: выявить общие и особенные черты их структурно-содержательной организации, установить причины их единства и расхождения, в том числе под влиянием радикальных социально-политических перемен, пережитых Германией в XIX–XX вв.

С момента принятия первой Конституции единой Германии в 1871 г. страна прошла в своём развитии ряд исторических этапов. На каждом из них перед немецким государством стояла задача выработать базовые правила своего существования и зафиксировать их в Основном законе – Конституции: «совокупности писанных и неписанных правовых норм, которые устанавливают в особенности форму правления и государственного устройства, основы организации и задачи высших государственных органов, принципы экономической и общественной жизни и правовой статус своих граждан» [Creifelds, 2004, S. 1405].

Каждая из немецких конституций: Конституция Германской империи 1871 г., Конституция Веймарской республики 1919 г., Конституция Федеративной Республики Германия (ФРГ) 1949 г. или конституции Германской Демократической Республики (ГДР) 1949, 1968 и 1974 гг. несли на себе черты времени и общества, принявших их. Всё это нашло отражение в текстах конституций, и в частности в их структуре и содержании, которые определялись социально-экономическими и политическими процессами, а также в значительной мере господствовавшими в то время тенденциями в лингвистике и юридической науке.

Структуру текста закона, по мнению Е.А. Крюковой, следует рассматривать в тесной взаимосвязи с его содержанием, так как чёткая, стройная, логически пос-

¹ Статья подготовлена при поддержке в форме гранта DAAD и Министерства образования и науки Российской Федерации по программе «Иммануил Кант», проект № 15140.

ледовательная структура помогает выявлению сути правовых норм [Крюкова, 2003, с. 98].

Композиция текста закона имеет большое значение для обеспечения единства его содержания и формы и представляет собой совокупность средств членения содержания текста. Под членением текста понимается разделение (разделы, главы и т. д.) текста закона на структурные элементы и организация его содержания (оглавление глав, статей и т. д.). Цель членения текста – достижение строгой композиции как атрибута логической структурированности документа, его архитектоники. Структурированность текстов закона есть внешнее условие придания организованности, единства и согласованности элементов. Н.А. Власенко считает, что графика текстов законов с точки зрения их состава, объёма, последовательности расположения и взаимной связи зависит от воли автора текста, законодателя и в то же время членение текста – процесс объективный, так как само содержание одновременно как бы диктует тип юридической композиции, её структурные элементы [Власенко, 1997, с. 128–141].

По мнению большинства учёных, тексты конституций всех стран имеют одинаковую композиционную структуру, а именно: название документа, преамбулу, названия разделов или глав, содержащих определённое количество статей, статьи, абзацы или пункты статей, дату, место принятия документа, подписи [Кравченко, 1997; Широбокова, 2007].

Первая общегерманская конституция (*Verfassung des Deutschen Reichs*) была принята в 1871 г. Её структура представляет собой сложную конструкцию, состоящую из названия (*Name*), преамбулы (*Präambel*), разделов (*Abschnitt*), включающих в себя статьи (*Artikel*), в свою очередь, состоящие из абзацев (*Absatz*). Текст конституции включал в себя также дату, место принятия документа (*Verabschiedungsdatum und – ort*) и подписи (*Unterschrift*). Абзацы статей конституции не были пронумерованы, но в некоторых случаях могли быть разделены на пункты путём нумерации сегментов (рис.). Как правило, это имело место при перечислении.

Artikel 8.

Der Bundesrath bildet aus seiner Mitte dauernde Ausschüsse

- 1) für das Landheer und die Festungen;
- 2) für das Seewesen;
- 3) für Zoll- und Steuerwesen;
- 4) für Handel und Verkehr;
- 5) für Eisenbahnen, Post und Telegraphen;
- 6) für Justizwesen;
- 7) für Rechnungswesen.

Рус. [Die Verfassung des Deutschen Reichs, 1871, S. 68]

После ноябрьской революции 1918 г. и падения монархии на смену Конституции Германской империи пришла Конституция Веймарской республики 1919 г., сохранившая старое название (*Verfassung des Deutschen Reichs*). Новая конституция Германии включала заголовок, преамбулу и основной текст. В конституции 1919 г. впервые появляется такая новая структурная единица, как «часть» (*Hauptteil*), например: *Erster Hauptteil. Aufbau und Aufgaben des Reichs*. Основной текст был разделён на две части, состоявшие из разделов, включавших статьи, разбитые на абзацы. Как и в Конституции 1871 г., часть абзацев или абзацы нескольких статей делились на пункты, состоявшие как из развёрнутых предло-

жений, так и из словосочетаний. В конце текста документа присутствуют подписи, дата и место принятия документа.

Конституция 1919 г. формально продолжала действовать вплоть до конца Второй мировой войны и падения Третьего рейха. В 1949 г., как следствие противостояния СССР – США, на территории западных зон была создана Федеративная Республика Германия, а в советской зоне – Германская Демократическая Республика. В 1949 г. была принята конституция ФРГ, действие которой не распространилось на территорию ГДР. Основным законом ФРГ (*Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*) состоял из следующих пунктов: названия законодательного текста, даты и места его принятия, преамбулы, нормативно-правового содержания, включавшего в себя 11 разделов и 4 подраздела, что в общей сложности составляло 146 статей. В конце документа помещались подписи высших должностных лиц государства. Такой элемент, как «часть», появившийся в Веймарской конституции, здесь отсутствует, как, впрочем, и в текстах конституций ГДР.

Характерной особенностью Конституции ФРГ 1949 г. является нумерация абзацев в статьях. Этот элемент сохранился и в новом варианте Конституции ФРГ 1990 г., но не встречался ни в конституциях 1871, 1919 гг., ни в конституциях ГДР.

В том же 1949 г. в ГДР была принята своя конституция, которая дважды изменялась – в 1968 и 1974 гг. В структуре Конституции ГДР 1949 г. (*Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik*) присутствовали следующие элементы: название, преамбула, три раздела, состоявшие из глав, включавших в себя статьи, которые, в свою очередь, делились из абзацы. В конце документа помещались подписи, дата и место его принятия. Следует обратить внимание, что в конституции ГДР появился новый структурный элемент «глава» (*Kapitel*), например: *Kapitel A. Grundlagen der Staatsgewalt*. В данном случае, очевидно, можно говорить о влиянии на конституцию ГДР 1949 г. советской Конституции 1936 г., в которой также присутствует термин «глава». Отличительной особенностью конституции ГДР было наличие буквенного обозначения разделов, а не их нумерация, характерная для других конституций Германии.

Структура новых конституций ГДР, принятых в 1968 и 1974 гг., отличалась от структуры конституции 1949 г. лишь количеством и объёмом элементов, а также тем, что буквенное обозначение разделов было заменено на цифровое. Последнее говорит о том, что в данном случае составители новых конституций несколько отошли от советских норм и вернулись к старой немецкой традиции.

После объединения Германии в 1990 г. Основным закон ФРГ (1949) распространился и на территорию бывшей ГДР. Однако это не повлекло изменений в структуре текста конституции.

Сравнительный анализ текстов конституций Германии позволяет сделать вывод о том, что их структура в период с 1871 по 1949 гг. мало изменилась (табл.). Во всех конституциях присутствуют следующие структурные элементы: название текста, преамбула, разделы, наименование разделов, статьи, состоящие из абзацев и имеющие сквозную нумерацию, дата, место принятия и подписи. Текст преамбулы во всех конституциях состоит, как правило, из одного – трёх сложных предложений. Основные тексты германских конституций в целом имеют схожую структуру и различаются преимущественно по количеству разделов и статей.

Структура текстов конституций Германии

Название конституций – год принятия	Конституция Германской империи 1871 г.	Веймарская конституция 1919 г.	Конституция ГДР 1949г.	Конституция ГДР 1968 г.	Конституция ГДР 1974 г.	Конституция ФРГ 1949 г.
1. Название документа	+	+	+	+	+	+
2. Преамбула (количество предложений)	2	1	1	1	2	3
3. Часть (количество – наличие наименования – нумерация)	-	(2) ++	-	-	-	-
4. Раздел-подраздел (количество – наличие наименования – нумерация)	14 ++	15 ++	3 + -	5 ++	5 ++	11++-3 ++
5. Глава (количество – наличие наименования – нумерация)	-	-	16 ++	10 ++	10 ++	-
6. Статья-подстатья (количество – наличие наименования)	78 -	181 -	144 -	108 -	106 -	146 -
7. Сквозная нумерация статей	+	+	+	+	+	+
8. Деление на абзацы	+	+	+	+	+	+
9. Нумерация абзацев	-	-	-	-	-	+
10. Сегментация абзацев на пункты	+	+	+	+	+	+
11. Наличие даты, места принятия и подписей	+	+	+	+	+	+

В лингвистической литературе часто говорится о «канонизированности макроструктуры» официального текста [Гальперин, 1981; Руберт, 1996]. Рассмотренные выше немногочисленные различия в структурах конституций Германии позволяют согласиться с данным утверждением.

Приведённый в табл. 2 порядок разделов, глав и названий германских конституций даёт возможность установить изменение иерархии предметов конституционного регулирования.

Предметы регулирования германских конституций

Год издания	
Конституция 1871 г.	Конституция 1919 г.
1. Территория союза	1. Устройство и задачи государства:
2. Законодательство государства	1) государство и земли
3. Бундесрат	2) рейхстаг
4. Президиум	3) президент и правительство государства
5. Рейхстаг	4) рейхсрат
6. Таможня и торговля	5) законодательство государства
7. Железнодорожное дело	6) управление государством
8. Почта и телеграф	7) правосудие
9. Морской флот	2. Основные права и обязанности немцев:
10. Консульское дело	1) отдельное лицо
11. Военное дело	2) отношения между людьми
11. Финансы	3) религия и религиозные общества
12. Улаживание споров и уголовные постановления	4) образование и школа
	5) экономическая жизнь

Окончание табл.

Год издания	
Конституция ГДР 1949 г.	Конституция ГДР 1968 / 1974 г.
1. Основы государственной власти 2. Содержание и границы государственной власти: 1) права гражданина 2) экономический строй 3) семья и материнство 4) воспитание и образование 5) религия и религиозные объединения 6) действительность основных прав 3. Устройство государственной власти 1) народное представительство республики 2) представительство земель 3) законодательство 4) правительство республики 5) президент республики 6) республика и земли 7) администрация республики 8) судопроизводство 9) самоуправление	1. Основы социалистического и государственного устройства: 1) политические основы 2) экономические основы, наука, образование, культура 2. Граждане и общности в социалистическом обществе 1) основные права и обязанности граждан 2) города и общины в социалистическом обществе 3) профсоюзы и их права 4) социалистические производственные кооперативы и их права 3. Устройство и система государственного руководства: 1) народная палата 2) государственный совет 3) совет министров 4) местные народные представительства и их органы 4. Социалистическая законность и судопроизводство
Конституция ФРГ 1949 г.	
1. Основные права и обязанности человека 2. Федерация и земли 3. Бундестаг 4. Бундесрат 5. Объединённый комитет 6. Федеральный президент 7. Федеральное правительство 8. Законодательство Федерации 9. Исполнение федеральных законов и федеральная администрация 10. Общие задачи Федерации и земель 11. Правосудие 12. Финансы 13. Состояние обороны	

Как можно заметить из данной таблицы, конституции регулировали такие блоки общественных отношений, как: 1) права и свободы человека и гражданина; 2) организацию высшей власти; 3) политико-территориальное устройство; 4) внешнюю политику, международно-правовые позиции.

Однако порядок следования указанных содержательных блоков в структуре разных конституций не совпадал. На примере блока «Права и свободы человека и гражданина» можно проследить, как в объёме и расположении статей и частей конституционного текста, делении его на разделы и главы отражаются господствовавшие в разное время государственные приоритеты.

До 1871 г. Германия была раздробленным государством. Главными задачами руководства Пруссии, объединившей Германию в результате войн с Австрией (1867) и Францией (1870–1871) и создавшей Северо-Германский союз (1867), были обеспечение единства государства и формирование общегерманских властных институтов. В связи с этим права человека отходили на второй план. Веро-

ятно, поэтому в содержательной структуре Конституции 1871 г. отсутствовали разделы, главы или статьи, посвящённые правам человека.

В 1919 г. Германия становится республикой. В новой конституции, основной текст которой состоял из двух частей, вторая часть полностью была посвящена правам и свободам граждан Германии. Очевидно, что для составителей конституции Веймарской республики права человека выходят на первый план. Однако следует заметить, что основные права никак не ограничивали государственную власть. Доказательством этому является период монопольного правления Немецкой национал-социалистической рабочей партии (НСДАП) (1933–1945), когда права человека, прописанные в тексте конституции, не действовали и шло массовое уничтожение немецких граждан. Как уже говорилось, на протяжении всего периода господства национал-социализма, несмотря на значительные изменения во внутренней и внешней политике Германии, в том числе и на принятие многочисленных законов и правовых норм, отражающих радикальные перемены в государственной идеологии, конституция Веймарской республики сохраняла свой официальный статус. Мало того, принятие Нюрнбергских расовых законов и многочисленных антиеврейских правовых норм не отразилось ни на структуре, ни на содержании конституции 1919 г.

В тексте Основного закона ФРГ 1949 г. права человека уже стоят во главе угла – им посвящён первый раздел конституции. Безусловно, такое внимание правам и свободам было связано с тем, что Основной закон был составлен после периода господства в Германии национал-социализма и Второй мировой войны, приведших к массовому нарушению прав человека. Членами Парламентского совета, составившими текст новой конституции, были учтены недостатки прежней конституции Веймарской республики, в которых они видели причины трагических событий недавней истории Германии [Vorländer, 1999].

В конституции ГДР 1949 г. главы, посвящённые правам человека, были включены во второй раздел «Содержание и границы государственной власти». Эти главы не были выделены в отдельный раздел, потому что защита прав человека не воспринималась в ГДР в качестве первостепенной задачи. По всей вероятности, причина кроется в том, что ГДР, входившая в социалистический лагерь, испытывала сильное влияние советской политической системы. Здесь необходимо отметить, что в советской Конституции 1936 г. основным правам и обязанностям граждан была посвящена только одна, десятая по счёту глава из тринадцати имеющихся [Конституция СССР, 1956].

В конституциях ГДР 1968 и 1974 гг., как и в конституции ГДР 1949 г., блоку «Права человека» была посвящена первая глава второго раздела. Нужно отметить, что структура и содержание всех трёх конституций социалистической Германии, а также названия разделов и глав практически полностью совпадали. Незначительно менялось только содержание преамбул и некоторых статей.

Объединение Германии в 1990 г. не отразилось на структуре текста Основного закона ФРГ, ставшего общенемецкой конституцией. Изменения, связанные с объединением Германии и включением новых земель в состав ФРГ, коснулись только содержания нескольких статей и текста преамбулы.

Анализ структурно-содержательной организации немецких конституций позволяет прийти к выводу, что конституция как тип текста характеризуется стабильностью и долговечностью. Во всех конституциях Германии, за некоторым исключением, присутствует стандартный набор элементов. Расхождения в немец-

ких конституциях наблюдались, прежде всего, в количестве и объёме структурных элементов. Изменения в содержании конституций, происходившие под влиянием политических факторов, не влияли на их структуру, менялось лишь расположение содержательных блоков. Это объясняется тем, что конституция отражает наиболее важные и существенные положения, присущие государству.

Исследование конституции как типа текста в диахронии представляет собой перспективное направление в лингвистике. Следующим этапом в работе по анализу текстов конституций Германии будет определение их языковых особенностей на лексико-грамматическом уровне.

Библиографический список

1. Власенко Н.А. Язык права. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1997. С. 128–141.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.
3. Конституция СССР. Алма-Ата: Казах. гос. изд-во, 1954. 31 с.
4. Кравченко А.П. Немецкий для юристов. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 288 с.
5. Крюкова Е.А. Язык и стиль законодательных актов: дис. ... канд. юр. наук. М., 2003. 139 с.
6. Руберт И.Б. Становление и развитие английских регулятивных текстов. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 1996. 455 с.
7. Широбокова Л.П. Юридические тексты: опыт грамматико-типологического исследования (на примере немецкого и русского языков): дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 177 с.
8. Creifelds C. Rechtswörterbuch, 18. Aufl. München: Beck, 2004. 1681 S.
9. Die Verfassung des Deutschen Reichs. Bundesgesetzblatt des Deutschen Bundes, 1871. S. 64–85.
10. Die Verfassung des Deutschen Reichs. RGBl. 1919. S. 1383–1418.
11. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Deutscher Bundestag, 2009. 142 S.
12. Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, 1949. S. 5–31.
13. Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik (06.04.1968). URL: <http://www.documentarchiv.de/ddr/verfddr1968.html>
14. Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik (06.04.1968, Fassung: 07.10.1974). URL: <http://www.documentArchiv.de/ddr/verfddr.html>
15. Vorländer H. Die Verfassung: Idee und Geschichte. München: Beck, 1999.

ИСТОРИЯ

Д.Б. Боталова

НЕОИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРУПЦИИ В РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

Коррупция, политическая система, политический институт, неоинституциональная методология.

Коррупция – явление не только политическое, но и социальное, поскольку детерминирована общественными отношениями и возникает там, где имеются институты. Политическая коррупция преобладает в условиях политических институтов, государства и оказывает негативное воздействие на их функционирование, представляя из себя угрозу не только эффективному развитию политической системы, легитимности власти, но и национальной безопасности страны.

Сегодня доказанным фактом является то, что политическая жизнь, политическое развитие детерминируются функционированием не только формальных акторов, но и неформальных практик, составляющих в некоторых случаях так называемую теневую форму политики, иногда вступающую в конфликт с официальной. Политическая коррупция с этой точки зрения относится к области неформальных институтов политической системы. Такое видение адекватно отражает не только российские реалии, но и реалии «западных демократий». Однако большинство современных политологов считают, что на «Западе» в силу эффективных и сильных формальных институтов основные направления политики формируются в «публичном поле коммуникации», имеющем открытый характер и поэтому не ведущем к масштабной «приватизации публичных ресурсов» [Дауговет, 2003, с. 26]. В России же основной актор политических процессов – политическая элита – стремится защитить собственный «корпоративный интерес» путем ухода от контроля общества и государства и перенесения в «тень» процесса распоряжения ресурсами. Таким образом, возникает двойная система управления, в которой начинает преобладать не официальная (формальные институты), а теневая (неформальные институты) система управления. Такой процесс в теории неоинституционализма называется деформализацией, замещением формальных институтов, а также неформальной институционализацией. Современные политологи выделяют два основных фактора, обуславливающих деформализацию российского общества: авторитарное наследие неформальных практик и аккумуляция экономических и политических проблем поставторитарной системы, трудности системной трансформации [Меркель, Круассан, 2002, с. 20].

Основная цель исследования заключается в выявлении сущности, особенностей, факторов и механизмов неформальной институционализации политической коррупции в условиях российского общества. Следует отметить, что именно теория неинституционализма призвана объяснить причины, факторы, механизмы, направления такой неформальной институционализации, одним из проявлений которого является распространение коррупции. В настоящее время явление коррупции остается малоизученным с позиций активно заявившей о себе в политологии на рубеже XX–XXI столетия неинституциональной методологии. Применение указанного подхода к анализу данного явления политической жизни современной России представляется нам перспективным ввиду нескольких основных причин. Во-первых, концептуальная основа институциональной теории имеет давние традиции, при этом соответствуя реалиям современной эпохи. Во-вторых, неинституционализм привлекает исследователей своей гибкостью и антиортодоксальностью, поскольку освещает политико-социальные процессы как непрерывные, динамичные и изменяющиеся. В-третьих, функциональный аппарат неинституциональной методологии может быть использован для изучения широкого круга политологических проблем, а в особенности неформальных институтов, институциональных конфликтов, коррупционных ловушек, а также для решения этих проблем и выработки практических рекомендаций. Таким образом, новизна исследования заключается в следующем:

- во-первых, обоснована целесообразность использования неинституциональной методологии к анализу феномена политической коррупции;
- во-вторых, представлено понимание феномена коррупции как неформального института в политической системе России;
- в-третьих, эмпирически доказана высокая корреляционная зависимость между коррупционностью и деформализацией;

Неинституционализм представляет собой «пучок теорий» [Разумов, 2005, с. 7], поскольку существует большое количество его версий, между тем общепризнанной единицей анализа является институт. Термин происходит от латинского слова «institutum», означающего «установление, учреждение, обычай». Г. О’Доннелл считает, что в понятие института входят «систематизированные, общеизвестные, практически используемые и признанные (хотя и не всегда формально утвержденные) формы взаимодействия социальных агентов, имеющих установку на поддержание взаимодействий в соответствии с правилами и нормами, которые так или иначе закреплены в этих формах [О’Доннелл, 1994, с. 59]. На наш взгляд, институт – это целостная система формальных правил и неформальных норм, структурирующих взаимоотношения, организующих взаимодействия между людьми и регулирующих воспроизводство различных сфер социума и государства (политической системы). Политические институты представляют собой образцы, схемы поведения, которые служат осуществлению распространяющихся на все общество решений. Соглашаясь с мнением П.В. Панова, главными атрибутами политических институтов являются: борьба за власть; принудительность для всех индивидов, находящихся на определенной территории; наличие санкций за неисполнение их предписаний [Институциональная политология, 2006, с. 83–86]. Именно в условиях политических институтов, возникающих в результате делегирования власти от общества (доверителя) к государству (принципалу), возникает проблема коррупции как разновидности оппортунистического поведения, основной характеристикой которого является максимизация выгоды

отдельного субъекта, наделенного властными полномочиями, за общественный счет [Антикоррупционная политика, 2004, с. 24]. Поскольку акторами этого «политического сообщества» могут быть недобросовестные индивидуумы, то политика может стать инструментом реализации их частных, корыстных интересов. Здесь необходимо задаться вопросом: а является ли коррупция в таком случае политическим институтом? Автор предполагает однозначно отрицательный ответ на данный вопрос, поскольку основной целью публичного управления является общественное благо; тогда как проблема «выгоды за общественный счет», «максимизации пользы», «использования власти в личных интересах» образует теневой аспект политики, являющийся нелегальным и нелегитимным с точки зрения признания общественных целей и интересов. Тем не менее данное явление имеет способность встраиваться в структуру политических институтов, паразитируя на их функционировании и принося огромный ущерб обществу.

С позиций неинституционализма политическую коррупцию можно также рассматривать как «оппортунистическое поведение» в политической сфере, противоречащее декларированным целям государства, направленное на извлечение собственной выгоды (в данном случае – политической ренты). Названное ключевое для нас понятие с точки зрения осмысления феномена коррупции ввел в научный оборот О. Уильямсон, определив его как «преследование собственного интереса, доходящее до вероломства» или «преследование личного интереса с использованием коварства» (*self-interest-seeking-with-guile*) (О. Уильямсон, 1996).

Следует отметить, что в научной литературе нет единого, общепринятого определения политической коррупции ввиду ее сложности и многогранности. С точки зрения неинституционального подхода политическая коррупция является разновидностью неформального института: с одной стороны, представляет собой устойчивый тип рентоориентированного поведения, направленного на реализацию властных интересов и на извлечение материальной выгоды из политического процесса, оппортунистического поведения (микроуровень коррупции, то есть коррупционное действие как конкретный случай реализации частных, корыстных интересов вопреки общественным); а с другой – комплекс неформальных норм, структурирующих и обуславливающих деятельность различных акторов в политической сфере жизни общества и противоречащих общественным идеалам и целям, закрепленным в формальных институтах. Определение феномена коррупции через категорию института подчеркивает характер устойчивости, повторяемости коррупционных действий в социально-политической системе российского общества.

Остановимся на рассмотрении связи между формальными и неформальными институтами, поскольку это является важным для раскрытия сути политической коррупции с позиции неинституциональной теории. Взаимоотношения между формальными правилами и неформальными нормами схематично представлены на рис. 1.

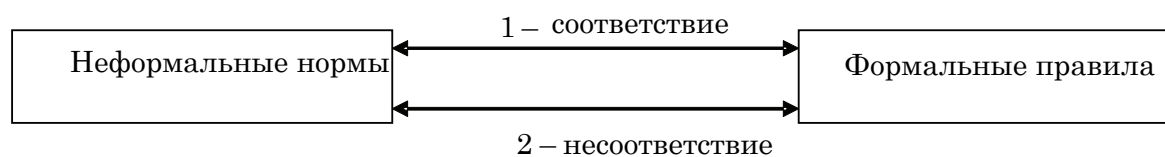


Рис. 1. Специфика взаимоотношений формальных правил и неформальных норм в политической системе общества

Данная классификация отражает степень «конгруэнтности», то есть степень схождения формальных и неформальных норм, от которой во многом зависят институциональная стабильность и эффективность политической системы. Первый тип относится к ситуации верховенства права (rule of law), когда акторы политического процесса готовы исполнять формальные правила. Во втором случае возникает ситуация доминирования неформальных институтов, «основанных на партикуляристских нормах и правилах» (принцип arbitrary rule) [Гельман, 2001, с. 19]. Коррупция по вышеприведенной типологии чаще всего возникает в условиях несоответствия формальных и неформальных институтов. В то же время она отражает объективно существующие негативные аспекты природы человека, социальных взаимоотношений, противоречащих общим целям государства как основного гаранта интересов населения. В связи с этим возникает проблема трудности борьбы с коррупцией: если формальные правила можно легко и быстро изменить или ликвидировать в рамках действующей политико-правовой системы (например, изменением законов), то неформальные невозможно преобразовать за непродолжительный период времени, поскольку зачастую они более устойчивы. Тем не менее институты (даже неформальные) не являются статичными образованиями, так как претерпевают различные изменения. Распространение и воспроизводство коррупции в обществе среди многочисленных причин часто обусловлены отсутствием укорененности в обществе традиции верховенства закона, когда формальные правила не соблюдаются.

26 октября 2010 года были опубликованы очередные данные Индекса восприятия коррупции (Corruption Perceptions Index) международной организации, занимающейся исследованием коррупции в глобальном масштабе Transparency International (рис. 2). Россия в данном рейтинге заняла 154 место из 178, получив всего 2,1 б., несмотря на то, что антикоррупционная политическая риторика в стране с каждым годом только усиливается.

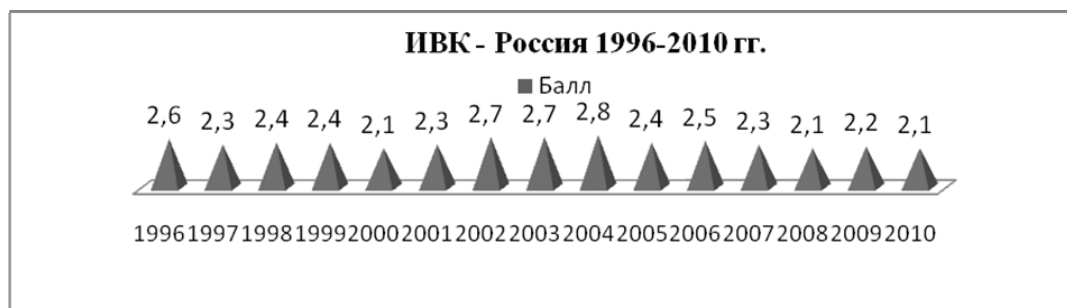


Рис. 2. Сравнение индекса восприятия коррупции (ИВК) в России, 1996–2010 гг.

Коэффициент корреляции между Индексом восприятия коррупции за 2010 (CPI) [Transparency International, 2010] и Индексом Верховенства закона за 2009 (RL – Rule of Law) интегрального показателя качества управления (WGI) [Kaufmann et al., 2010], разработанного Всемирным банком, составляет 0,940, что демонстрирует нам очень тесную связь между переменными (рис. 3).

Таким образом, это доказывает гипотезу, что формальная институционализация способна эффективно бороться с расширением и углублением института коррупции. Формальная институционализация – длительный, многоступенчатый и сложный процесс, зависящий от многих факторов, учитывающих как имеющуюся институциональную среду общества, так и «траекторию развития» государства (path dependence).

Correlations			RL	CPI
Spearman's rho	RL	Correlation Coefficient	1,000	,940**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	173	173
	CPI	Correlation Coefficient	,940**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	173	173

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Рис. 3. Коэффициент корреляции Спирмана между Индексом верховенства закона (RL) и Индексом восприятия коррупции (CPI)

Дальнейшая неформальная институционализация и несоответствие между формальными и неформальными институтами ведут к самовоспроизводству института коррупции в России, что подтверждают многочисленные международные рейтинги стран, в которых наша страна стабильно занимает неблагоприятное положение. Коррупция настолько укоренилась в российской действительности, что оказывает большое влияние на все сферы общественной жизни: политическую, экономическую, социальную и духовную.

Масштаб коррупции как на низовом, так и на верхушечном уровне свидетельствует о том, что сегодня в России складывается модель коррумпированного государства, что ведет к неэффективности функционирования политических институтов, призванных реализовывать интересы населения. Решение данной проблемы во многом зависит от укрепления формальных институтов, становления ответственного гражданского контроля и политической воли руководства страны.

Библиографический список

1. Антикоррупционная политика: учеб. пособие. М., 2004. С. 368.
2. Гельман В.Я. Постсоветские политические трансформации. Наброски к теории // ПОЛИС. 2001. № 1. С 15–29.
3. Дауговет А.Б. Неформальные практики российской элиты. Апробация когнитивного подхода // ПОЛИС. 2003. № 4. С. 26–38.
4. Институциональная политология: современный институционализм и политическая трансформация России. М., 2006. С. 590.
5. Меркель В., Круассан А. Формальные и неформальные институты в дефектных демократиях // ПОЛИС. 2002. № 2. С. 20–30.
6. О'Доннелл Г. Делегативная демократия // Пределы власти. 1994. № 2. С. 52–69.
7. Разумов В.В. Неинституционализм: теория и возможности ее прикладного применения: монография. М., 2005. С. 208.
8. Kaufmann D., Kraay A., Mastruzzi M. The Worldwide Governance Indicators. Methodology and Analytical Issues. URL: <http://siteresources.worldbank.org/INTMACRO/Resources/WPS5430.pdf>
9. Transparency International. Corruption Perception Index 2010. URL: http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2010/in_detail#6

ШТАТЫ И ЧИСЛЕННОСТЬ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ АДМИНИСТРАЦИИ (1822–1917 гг.)

Численность чиновничества, бюрократия, енисейская губернская администрация, Енисейская губерния, Сибирь.

Реформы, проводимые в современной России, четко обозначили круг нерешенных вопросов в политической жизни нашей страны. К их числу относится реформа государственной службы, одной из задач которой является сокращение бюрократии. В отечественной историографии преобладающим является мнение о неуклонном росте чиновничества царской России [Дубенцов, 1994, с. 78; Зайончковский, 1978, с. 65–71; Миронов, 2003, с. 200–201]. Однако доказанным является тот факт, что Сибирь имела особенности в системе государственного управления [Матханова, 2002, с. 3; Ремнев, 1995, с. 12]. Это можно проследить на примере численности чиновничества одной из сибирских губерний, а именно на примере Енисейской губернии.

Цель статьи – выявление изменения численности служащих енисейской губернской администрации и ее доли среди всего населения губернии, рассмотрение в динамике штатного состава государственных служащих при установлении соотношения количества регионального аппарата управления к всероссийскому. Хронологические рамки статьи охватывают царский период существования Енисейской губернии, а именно 1822–1917 гг.

Необходимо отметить крайне низкую степень изученности в научной литературе вопроса численности енисейской губернской администрации дореволюционной эпохи. В законодательстве Российской империи XVIII–XIX вв. не было четкого представления о «государственной службе». Понятие «чиновничество» применялось и к служащим местного самоуправления, и к учителям, врачам, военным, оплачиваемым из государственной казны, но вовсе управленческих функций не исполнявшим. Названное обстоятельство и порождало определенную путаницу в подсчетах численности чиновничества. Так, в статистическом обозрении Сибири Ю.А. Гагемейстера уже указано количество чиновников четырех сибирских губерний (Тобольской, Томской, Енисейской, Иркутской) и Якутской области за 1824, 1835, 1851 гг., но цифры являются общими и включают в себя «служащих по гражданскому, горному и другим ведомствам» [Гагемейстер, 1854, с. 109]. В исследовании Е.В. Болонкиной вопрос численности чиновников Енисейской губернии также рассмотрен на основе работы Ю.А. Гагемейстера [Болонкина 2005, с. 160–165].

В настоящей статье анализ численности енисейской губернской администрации проведен по трем разрядам должностей, что соответствует заложенной П.А. Зайончковским и С.М. Троицким традиции: высшие губернские должности (IV–V классы), штаб-офицерские (VI–VIII классы) и обер-офицерские (IX–XIV классы) [Зайончковский, 1978, с. 65].

В группу высших чиновников вошли: губернатор, председатель губернского правления (с 1895 г. – вице-губернатор), председатели казенной палаты (с 1873 г. – управляющий), губернского суда. Штаб-офицерскими должностями

считались места советников, начальников отделений, чиновников особых поручений, губернского прокурора и стряпчих, архитектора, казначея, контроллера, землемера и пр. В группу нижних обер-офицерских должностей вошли: столоничальники, бухгалтеры, секретари, делопроизводители, журналисты, регистраторы, протоколисты, помощники перечисленных служащих и пр. Кроме того, рассмотрены служащие, занимавшие внетабельные должности (писцы и канцелярские служители).

Информация о штатном количестве служебных мест была взята из «штатного законодательства» государственных органов власти Енисейской губернии, определявшего структуру и численность губернской администрации по ведомствам, опубликованного в трех изданиях Полного собрания законов Российской империи (ПСЗ РИ).

Для подсчета реальной численности местного губернского аппарата управления за 1823–1853 гг. были использованы сводные послужные списки и составленные «Алфавиты» чиновников гражданского ведомства Енисейской губернии, отложившиеся в Российском государственном историческом архиве (РГИА); за 1882 и 1893 гг. – поименные списки служащих Енисейской губернии, предоставленные для отчета генерал-губернатору Восточной Сибири, хранящиеся в Государственном архиве Красноярского края (ГАКК); за 1865, 1905, 1915 гг. – «Памятные книжки Енисейской губернии», которые, по утверждению исследователя А.И. Раздорского, достаточно репрезентативны [Раздорский, 1999, с. 13]. Информация о реальном количестве внетабельных служащих (писцов и канцелярских служителей) извлечена из «зарплатных ведомостей» за указанные годы.

Динамика изменения численности классных и внетабельных чиновников губернского звена управления отражена в приведенной таблице, где произведено сопоставление штатной (в соответствии со штатными расписаниями) и реальной (выявленной на основе источников) численности чиновничества (табл. 1).

Анализируя данные, можно утверждать об увеличении общего числа чиновничества, занимавшего должности всех рангов, и о неоднозначном изменении численности служащих губернской администрации по разным категориям должностей. Так, устойчивый рост наблюдался по отношению к высшим администраторам (2,25 раза), что объяснялось введением новых высокопоставленных мест и изменением рангов существовавших, а также учреждением новых органов государственной власти в губернии. С 1822 по 1865 гг. высшими считались четыре должности: губернатор, председатели губернского правления, казенной палаты, губернского суда. С 1866 по 1874 гг. – пять должностей: в 1866 г. добавился управляющий контрольной палаты. С 1874 по 1885 гг. – шесть мест: по штату 1874 г. ранг должности инспектора врачебной управы был повышен до V класса. После ликвидации контрольной палаты в 1886 г. и до 1894 г. – снова пять должностей. С 1895 по 1897 гг. – шесть постов: в рамках преобразований губернского управления в Сибири ранг должности тюремного инспектора был повышен на один разряд – до V класса. С 1898 по 1901 гг. – восемь должностей: в связи с преобразованием судебной системы выбыл председатель губернского суда, но введены два неперемных члена по крестьянским делам и управляющий учрежденного управления государственных имуществ. С 1902 по 1917 гг. – девять постов: с введением губернского акцизного управления к числу высших администраторов примкнул его управляющий.

Таблица 1

**Соотношение штатного расписания и выявленной численности
Енисейской губернской администрации, 1823–1915 гг.¹**

Год	Старший административный корпус		Чиновники штаб-офицерских должностей		Чиновники обер-офицерских должностей		Итого		Вне-табельные чиновники		Всего	
	Штатное расписание	Выявленная численность	Штатное расписание	Выявленная численность	Штатное расписание	Выявленная численность	Штатное расписание	Выявленная численность	Штатное расписание	Выявленная численность	Штатное расписание	Выявленная численность
1823	4	4	25	19	84	27	113	50	29	6	142	56
1831	4	4	25	24	84	34	113	62	29	18	142	80
1842	4	4	36	33	84	75	124	112	92	45	216	157
1851	4	4	36	31	84	66	124	101	92	75	216	176
1865	4	4	30	32	98	88	137	124	5	79	142	203
1882	6	6	49	45	85	71	140	122	6	86	146	208
1893	6	6	43	45	88	76	137	128	6	87	143	215
1905	9	9	69	71	51	88	129	168	–	136	129	304
1915	9	9	69	71	51	97	129	177	–	125	129	302

Неоднозначная динамика относилась к классному чиновничеству штаб- и обер-офицерских рангов. Данный процесс зависел от преобразований и реформ системы местного управления России и Сибири в целом, Енисейской губернии в частности, в соответствии с которыми учреждались, реорганизовывались и ликвидировались губернские «присутственные места». Количество чиновников, занимавших классные должности, зависело от штатных расписаний, строго определявших структуру ведомств, их кадровый состав, содержание служащих, канцелярские и хозяйственные расходы.

¹ Таблица составлена по: Штатное расписание: ПСЗ-I. Т. 44. Ч. 2. 20 июля 1822. № 29125; ПСЗ-II. Т. 12. Ч. 2. 17 декабря 1837. № 10812; Там же. Т. 31. Ч. 2. 6 декабря 1856. № 31222; Там же. Т. 53. Ч. 3. 30 мая 1878. № 58596; Там же. Т. 48. 1 мая 1873. № 52188; Там же. Т. 49. Ч. 2: Штаты и таблицы. 11 ноября 1874. № 54030; Там же. Т. 40. Ч. 2: Штаты и таблицы. 9 декабря 1865. № 42755; Там же. Т. 42. Ч. 1. 30 января 1867. № 44192; ПСЗ-III. Т.5. 7 мая 1885. № 2918; Там же. Т. 5. 25 февраля 1885. № 2770; Там же. Т. 15: Штаты и таблицы. 1 июня 1895. № 11757; Там же. Т. 16. Ч. 2. 23 декабря 1896. № 13582; Там же. Т. 18. Ч. 2. 8 июня 1898. № 15604; Там же. Т. 20. Ч. 3. 10 июня 1900. № 18803; Там же. Т.22. Ч. 2. 12 июня 1902. № 21694.

Выявленная численность: Формулярные списки чиновников гражданского ведомства Енисейской губернии // РГИА. Ф. 1349. Оп. 4. 1823 г. Д. 108. Л. 106. – 238; Там же. 1831 г. Д. 102. Л. 2 об. – 305; Там же. Оп. 6. 1831 г. Д. 829. Л. 47–70; Там же. 1833 г. Д. 849. Л. 34 об. – 64; Там же. Оп. 4. 1842 г. Д. 404. Л. I–IX; Там же. Оп. 6. 1853 г. Д. 1640. Л. 1–23; Месяцеслов с росписью чиновных особ или общий штат Российской империи. Ч. 2. Спб., 1824. С. 309–310; Там же. Спб., 1830. С. 279–280; Личные составы чинов гражданского ведомства Енисейской губернии // Памятная книжка Енисейской губернии с Адрес-календарем, составленным 1865 и 1866 годы. Спб., 1867. С. 279–280, 284–286, 295–296, 303–304, 317; Там же ... за 1905 год. С. 19–20, 26–28; Там же ... за 1915 год. С. 30–31, 55–56, 60–61; «Дело о предоставлении генерал-губернатору Восточной Сибири списков чиновников и служащих в Енисейской губернии за 1882 год» // ГАКК. Ф. 595. Оп. 1. Д. 717. Л. 5–74; «Дело енисейского общего губернского правления о доставлении Гражданину Иркутскому генерал-губернатору чиновников Енисейской губернии за 1893 год» // Там же. Д. 4308. Л. 2 об. – 80.

Число чиновников на штаб-офицерских должностях с 1823 по 1915 гг. увеличилось примерно в 3,7 раза, по штатным расписаниям – в 2,8 раза. На протяжении всего рассматриваемого периода реальное количество штаб-офицерских служащих составляло в среднем 33,1 % от общего штатного числа классных чиновников и 30 % – от их выявленного количества, а от общей реальной численности табельных и внетабельных служащих губернской администрации – 19,7 %¹. Следует заметить, штаб-офицерские места – это руководящие должности, а наличие в 1823 г. вакантных мест объяснялось несоответствием претендентов служебным требованиям.

Выявленное количество служащих, занимавших должности обер-офицерского разряда, за каждый обозначенный год в среднем составило 61,5 % от штатного числа всех классных чиновников, 62,3 % – от их реального количества, 37,2 % – от общей численности служащих, включая внетабельных². Рост чиновничества на обер-офицерских должностях с 1842 по 1915 гг. составил 20 %. По штатным расписаниям наблюдался обратный процесс (число мест сократилось в 1,6 раза), так как официально происходило повышение рангов уже существовавших должностей по ведомствам, а количество нижних мест в губернских учреждениях по штатным расписаниям с 1856 г. определялось министром соответствующей отрасли в рамках назначенной в штатах суммы. Однако последнее обстоятельство, наоборот, привело к увеличению чиновников, занимавших обер-офицерские должности.

Численность писцов и канцелярских служащих до середины XIX в. строго устанавливалась штатными расписаниями 1822, 1837 гг. и составляла примерно 20 и 40 % от штатного числа служащих, а после 1856 г. определялась председателями и управляющими местных учреждений «по потребностям в рамках выделяемой суммы (кредита)». В связи с этим так же, как с обер-офицерскими служащими, происходил рост числа писцов в учреждениях енисейской губернской администрации. Резкое увеличение численности внетабельных служащих произошло в начале XX в.: с 1893 по 1916 гг. – 43,6 %. В конце XIX в. перед центральной властью встал вопрос решения проблемы недостатка финансирования местных государственных служащих в Сибири. В этот период вышли два закона, предназначенных решить данную проблему: 1894 г. – закон «Об отнесении на земские средства с 1 июля 1894 года расходов по усилению личного состава и денежных средств местных установлений по четырем губерниям Сибири», 1902 г. – закон «Об усилении канцелярских и хозяйственных средств губернских присутствий и уездных съездов»³.

Таким образом, в связи с усложнением экономической, социальной, политической жизни региона с 1823 по 1915 гг. численность старшего административного корпуса увеличилась в 2,25 раза, чиновников штаб-офицерских должностей – в 3,7 раза; с 1842 по 1915 гг. рост служащих обер-офицерских должностей – в 1,3 раза, внетабельных – в 2,8, а всего находившихся на службе в Енисейской губернской администрации служащих – в 1,9 раза (92,3 %).

Более наглядную картину дает сопоставление изменения численности чиновников енисейской губернской администрации с ростом населения губернии, от-

¹ Процентный показатель рассчитан с 1842 г., так как данные за 1823 и 1837 гг. о количестве обер-офицерских и канцелярских служащих являются неполными.

² Так же.

³ ПСЗ РИ-III. Т. XIV. № 10571. СПб., 1894. С. 223; Там же. Т. XX. Ч. I. № 21138. СПб., 1902. С. 105.

раженное в приведенной ниже таблице, и сравнение полученных данных с общероссийскими показателями (без Польши и Финляндии), позволяющими выявить в этом региональные особенности (табл. 2).

Таблица 2

**Соотношение численности губернской администрации
и населения Енисейской губернии, 1823–1915 гг.¹**

Год	Численность чиновничества енисейской губернской администрации	Население Енисейской губернии	Количество чиновников на 1000 чел. населения Енисейской губернии	Год	Количество чиновников, включая учителей, врачей, военных, на 1000 чел. населения страны ²
1823	56	158 748	0.35	1796	0.57
1831	80	–	–	–	–
1842	157	–	–	–	–
1851	176	–	–	1857	2.1
1863	203	323 014	0.63	–	–
1882	208	427 347	0.49	1880	1.4
1893	215	504 997	0.43	1897	1.24
1905	304	726 315	0.42	–	–
1915	302	1 119 208	0.27	1913	1.63

Статистические данные свидетельствуют о том, что с 1823 по 1863 гг. относительное число чиновников губернского звена администрации (т. е. число чиновников на 1000 чел. населения) увеличилось примерно в 1,8 раза – с 0,35 до 0,63, что было гораздо ниже общероссийской тенденции, правда, за более длительный период (1796–1857), составившей – 3,7 раза³. До 1890-х гг. и в Енисейской губернии, и в России наблюдалось понижение относительной численности чиновничества, характерного для Енисейской губернии в связи с быстрым ростом населения, а для России – сокращением бюрократических методов управления в губерниях и уездах, увеличением роли общественного самоуправления. В Енисейской губернии далее отрицательная динамика ещё более усилилась, что было вызвано массовым переселением крестьян в Сибирь по реформе П.А. Столыпина: с 1905 по 1915 гг. – в 1,6 раза или на 64,3 %. В России в 1880–1913 гг., напротив, произошло резкое увеличение численности чиновников относительно предыдущих десятилетий, вызванное попытками Александра III и Николая II укрепить роль государства в управлении.

В пределах Сибири размещение чиновничества было различным. Согласно статистическим данным, приведенным Ю.А. Гагемейстером за вторую четверть

¹ Таблица составлена по: Чиновничество губернии; см. табл. 1. Чиновничество России: Миронов Б. Н. Социальная история России ... Т. 2. 2003. С. 200. Население губернии: Ведомость о числе жителей по сословиям на 20 декабря 1863 год // Памятная книжка Енисейской губернии с Адрес-календарем, составленным 1865 и 1866 годы. Спб., 1867. С. 183; Обзор Енисейской губернии за 1882 год // ГАКК. Ф. 31. Оп. 1 Д. 50. Л. 14; Ведомость о числе жителей ... на 1 января 1894 года // Там же... по 1 января 1896 года. Красноярск. С. 95; Ведомость о числе жителей ... к 1 января 1906 г. // Там же. ... на 1907 г. С. 5; Движение населения к 1 января 1915 году // Статистический обзор Енисейской губернии за 1914 год. С. 30.

² Без Польши и Финляндии.

³ Численность чиновничества на обер-офицерских должностях и внетабельных служащих за 1823 г., на наш взгляд, не полная.

XIX в., по количеству общего числа служащих мужского пола «в гражданском, горном и в других ведомствах» Енисейская губерния, среди пяти территориально-административных единиц занимала предпоследнее четвертое место (ей уступала только Якутская область).

Так, в 1824 г. в Енисейской губернии на государственной службе находилось в 6,6 раза меньше чиновников, чем в Томской губернии, и всего в 1,3 раза больше, чем в Якутской области. За 30-летний период рост численности чиновников в Енисейской губернии составил 2,1 раза против 1,4 в Томской губернии, но положение не изменилось: Енисейская губерния, уступала губерниям Западной Сибири в 4 раза, а на 1835 г. Иркутской губернии – в 5,4 раза [Гагемейстер, 1854, табл. 1]. Данное обстоятельство объяснялось тем, что Енисейская губерния была создана всего лишь в 1822 г. и уступала по уровню ее включения в экономические связи «центральной» Томской, Тобольской и Иркутской губерниям.

Таким образом, анализ архивных материалов показал, что за весь дореволюционный период существования Енисейской губернии (1822–1917) неконтролируемого разрастания административного аппарата губернского звена управления не произошло. Динамика роста численности служащих енисейской губернской администрации в этом имела существенные отличия от общероссийской тенденции. Однако, несмотря на стремление государства рационализировать и оптимизировать управление на местах, наибольшее увеличение численности чиновничества происходило в среде нижних обер-офицерских и внетабельных служащих, на деятельности которых и держалась работа учреждений. При этом Енисейская губерния на протяжении рассматриваемого периода характеризовалась самым низким ростом числа чиновничества среди других сибирских губерний, а также уменьшением относительной численности губернской администрации в связи с быстрым ростом населения губернии.

Библиографический список

1. Болонкина Е.В. Изменения численности и личного состава чиновников в Енисейской губернии в 1820 – начале 1860-х гг. // Красноярский край – 70 лет исторического пути: материалы V Краеведческих чтений, ноябрь 2004 г. Красноярск: ГУНБ, 2005.
2. Гагемейстер Ю.А. Статистическое обозрение Сибири, составленное по высочайшему его императорского величества повелению, при Сибирском комитете действительным статским советником Гагемейстером: в 3 ч. Спб., 1854. Ч. 2. 697 с.
3. Дубенцов Б.Б. Численность российского чиновничества в России XIX – начале XX в. // Россия в девятнадцатом веке: Политика, экономика, культура. СПб.: Третья Россия, 1994. С. 76–84.
4. Зайончковский П.А. Правительственный аппарат самодержавной России в XIX в. М.: Мысль, 1978. 288 с.
5. Матханова Н.П. Высшая администрация Восточной Сибири в середине XIX вв.: Проблемы социальной стратификации. Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. 250 с.
6. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – нач. XX века). Генезис личности, демократической семьи, гражданского общества и правового государства: в 2 т. Спб.: Д. Буланин, 2003. Т. 2. 582 с.
7. Раздорский А.И. Общие печатные списки должностных лиц губерний и областей Российской империи (1841–1908): библиогр. указ. СПб.: Д. Буланин, 1999. 94 с.
8. Ремнев А.В. Самодержавие и Сибирь: Административная политика в первой половине XIX в. Омск: Изд-во ОмГУ, 1995. 237 с.

КАДРОВЫЙ ВОПРОС И СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ЦЕНЗОРОВ НА УРАЛЕ В 1920–1941 гг.

Урал, цензура, уральские цензоры, квалификация, кадровый состав.

Несмотря на существование в отечественной исторической науке значительно-го количества фундаментальных работ, в которых исследованы различные аспекты истории советской цензуры, проблема оценки профессиональной компетентности служащих цензурных органов остается малоизученной. В трудах А.М. Подлужной и Ф.К. Ярмолича дается анализ кадрового состава аппаратов местных органов Главлита на территории Пензенской, Ленинградской и Мурманской областей РСФСР. Однако вопрос о состоянии квалификации цензоров был лишь только постулирован [Подлужная, 2007; Ярмолич, 2010]. В настоящей публикации автор обращается к практикам организации системы кадровой подготовки и повышения квалификации служащих аппарата цензуры на Урале в 1920–1930-е гг.

Понимание того, что большевистская бдительность и классовая нетерпимость к «буржуазной» культуре не единственно возможные деловые качества цензора, пришло не сразу. В 1920-е гг. формировался тип цензора-исполнителя директив Главлита. В погоне за высокими показателями цензурной работы как-то забывалась фигура самого цензора. Лозунг первой пятилетки «Темпы решают все!» как нельзя кстати подходит к характеристике сложившейся ситуации в цензурном ведомстве. Верхи партии лишили ее возможности формировать кадры в соответствии с требованиями ими же провозглашенной новой экономической политики.

Одним из итогов этого курса стало отсутствие в практике деятельности цензурных органов в 1920-е гг. плановой подготовки работников литов с целью повышения их квалификации. Аппарат управления Уралобллитом в силу своей малочисленности в основном реагировал на уже свершившиеся факты нарушений со стороны окрлитов и их уполномоченных. Его работники иногда выезжали в округа и районы для проведения информационно-инструкторской работы. Нередко и сами цензоры вызывались в Уралобллит с целью их инструктажа, ознакомления с секретными инструкциями и циркулярами Главлита. Характер этих мероприятий не имел признаков системности, практически отсутствовали превентивные меры для предотвращения возможных грубых ошибок со стороны окружной и районной цензуры. Уполномоченные окрлитов в районах и при редакциях периодических изданий осуществляли цензурные полномочия в полной изоляции друг от друга. Обучение цензурному «ремеслу» не проводилось, специальные совещания для цензоров не организовывались.

На рубеже 1920–1930-х гг. начались перемены, наконец пришло осознание того, что искусству цензуры надо обучать. Многие обстоятельства сыграли здесь решающую роль. Так, проверки деятельности аппаратов окрлитов комиссиями ОГПУ и парткомов ВКП (б) в 1926–1929 гг. выявили большое количество нарушений цензурного законодательства. Участились случаи пропуска цензорами в печать, радиоэфир и на сцену произведений, содержащих большое количество

идеологических, экономических, военных «прорывов». Качество работы районной цензуры стремительно падало. Уралобллит стал испытывать острую нужду в политически грамотных и ответственных работниках.

Одним из первых мероприятий по созданию системы подготовки кадров стала организация Уралобллитом при поддержке аппарата Ураломо специальных курсов-конференций для работников цензуры. 20 февраля 1929 г. Уралобллит издал циркуляр, в котором содержалось объявление о созыве в период с 10 июня по 2 июля 1929 г. в г. Свердловске конференции «райинспекторов политпросветительской работы». Программа конференции предполагала, что в течение трех недель райлиты будут постигать премудрости цензурной профессии. На каждый окрлит выделялась квота: Свердловский, Пермский, Ишимский, Курганский – 8 чел., Тюменский, Кунгурский, Тагильский – 7 чел., Курганский, Шадринский, Троицкий – 6 чел., Златоустовский, Тобольский – 4 чел., и т. д. Всего предполагалось охватить учебой около 100 уполномоченных [МУ Кунгурский архив, Ф. Р.-143. Оп. 1. Д. 18. Л. 111].

В начале 1930-х гг., кроме организации подобных краткосрочных курсов утверждается практика созыва областных совещаний для горрайлитов. На совещаниях обсуждались проблемы цензурной деятельности, заслушивались доклады цензоров о состоянии цензуры в городе или районе, вырабатывались практические рекомендации. Пик совещательной деятельности пришелся на 1933 г. Областные совещания уральских цензоров проводились 23–24 февраля 1933 г., 8–9 июня 1933 г., 30–31 октября 1933 г., а также 13–15 ноября 1933 г. О значении практики совещаний, в частности, говорилось в циркуляре Уралобллита № 515/с от 8 октября 1933 г.: «Совещание имеет исключительно важное значение, а поэтому на него необходимо под личную ответственность зав. райгороно командировать инспектора райгорлита к началу совещания со всеми материалами о состоянии в работе райгорлитов. Расходы на проезд до Свердловска и обратно и суточные за время командировки оплачиваются на месте ОНО» [ГАПК. Ф. 684. Оп. 3. Д. 88. Л. 1]. Результатом созыва областного совещания уральских цензоров 13–15 ноября 1933 г. стало принятие тезисов и резолюции «О работе и очередных задачах органов советской цензуры в Уральской области» [Там же. Д. 111. Л. 90–91 об.]. Таким образом, цензоры были вовлечены в процесс выработки практических решений стоящих перед ними задач.

В 1934 г. Главлит поставил задачу № 1: цензор обязан постоянно обучаться и повышать свою квалификацию. В августе 1934 г. начальник Главлита Б.М. Волин в «Бюллетене Главлита РСФСР и ОВЦ», в частности, писал: «Нельзя по-настоящему, квалифицированно выполнять обязанности цензора, не зная в точности, как обеспечить страну от разглашения военных и экономических тайн. Надо быть грамотным, надо учиться, надо быть партийным активистом, надо непрерывно пополнять свои знания. Только таким путем можно достигнуть высококвалифицированной цензорской работы» [Там же. Д. 123. Л. 4]. Итак, кроме большевистской бдительности, цензор любого уровня должен был иметь образовательную и коммуникативную компетентности. Одно только знание содержания секретных «перечней» было уже недостаточным. 13 октября 1934 г. начальник Свердловобллита С.И. Тубанов, обращаясь в очередном своем циркуляре к райлитам, отмечал, что создание «авторитетных» органов цензуры невозможно без правильного понимания каждым цензором общеполитической ситуации в стране. С.И. Тубанов напомнил райлитам слова Л.М. Кагановича о том, что органы

цензуры должны стать «крепкой уздой пролетарской диктатуры» [Там же. Д. 111. Л. 33 об.].

В середине 1930-х гг. «некомпетентность» некоторых работников Главлита стала предметом общественной дискуссии. В центральной прессе стали появляться статьи, авторы которых открыто высмеивали малограмотность цензоров. Так, в номере № 169 «Известий ЦИК» от 21 июля 1935 г. была помещена статья собкора Н. Вольнева «Где город Глупов?», в которой журналист рассказал о «нелепостях», творимых уполномоченными Воронежского обллита. Приведем выдержку из этой публикации:

«Недавно уполномоченный воронежского обллита Селянинов предложил вычеркнуть из повести Шубина, печатающейся в областном журнале "Подъем", фразу, в которой говорилось о Салтыкове-Щедрине как о "великом сатирике, задыхающемся в городе Глупове".

– Что за великий сатирик жил в городе Глупове? – спросил Селянинов редактора "Подъема".

Редактор объяснил, что это – образное выражение. Селянинов очень обрадовался.

– Теперь понимаю. А я весь день вчера город Глупов на карте искал...

К сожалению, приводимый нами факт не является единичным <...>» [Известия ЦИК СССР, 1935, с. 3].

25 июля 1935 г. зам. начальника Главлита А.С. Самохвалов в письме к начальнику Челябинского обллита П.Н. Шмелеву призвал последнего свести к минимуму «перегибы» в работе. «Перегибы в нашей работе – дискредитируют работу органов цензуры, – писал А.С. Самохвалов. – Ярким образцом таких перегибов являются, например, факты, опубликованные в газете "Известия" от 21 июля под заголовком "Где город Глупов?". Прочтите эту статью и сделайте из нее сами соответствующие выводы» [ОГАЧО. Ф. р-496. Оп. 2. Д. 5. Л. 10].

Во второй половине 1930-х гг. задача повышения политического и «общекультурного» уровня уральских цензоров продолжала оставаться первостепенной. В сентябре 1937 г. Челябинский обллит поставил цель «изучения цензурных кадров с политической и деловой стороны». В отчетном докладе П.Н. Шмелев особо замечал, что на ноябрь 1937 г. было запланировано проведение десятидневных курсов со всеми работниками цензурного аппарата [Там же. Д. 8. Л. 108]. В 1938–1940 гг. в Свердловском и Пермском обллитах учебные занятия по повышению квалификации цензоров окончательно приобрели системный характер. В Свердловском обллите в начале 1939 г. было выделено специальное время для «технической учебы», а именно: каждый второй день пятидневной рабочей недели с 9 до 11 часов утра [ГАСО. Ф. р.-577. Оп. 3. Д. 18. Л. 4]. В это время свердловские цензоры на занятиях изучали секретные перечни, инструкции и циркуляры Главлита, анализировали ошибки коллег, слушали лекции приглашенных специалистов из разных ведомств, в том числе НКВД и штаба Уральского военного округа.

В отчетном докладе о работе Свердловского обллита за 1939 г. его начальник А.П. Горских подробно описывала и сущность организации политического просвещения работников цензуры. «Жизнь выдвинула на очередь необходимость организации политзанятий, – отмечала А.П. Горских. – Учитывая специфику цензурной работы, цензор должен быть политически грамотным, ни в коем случае не отстающим от политических событий, правильно и быстро был бы ознакомлен со всеми постановлениями партии и правительства» [Там же. Л. 5–6]. На политических занятиях, проводившихся один раз в неделю, свердловские цензоры изучали содержание таких документов, как: выступление В.М. Молотова на третьей сессии Верховного Совета СССР, постановление СНК о мерах охраны об-

щественных земель колхозов от разбазаривания, выступления К.Е. Ворошилова и Л.М. Кагановича на XVIII партсъезде, постановление ЦК и СНК о животноводстве, положение о выборах в местные Советы депутатов трудящихся, закон о сельскохозяйственном налоге и закон о всеобщей воинской повинности. Кроме того, по утверждению А.П. Горских, был прочитан курс лекций по истории коммунистической партии в объеме 8 часов.

В Пермском обллите проводилась аналогичная работа. Только за четвертый квартал 1939 г. было проведено 14 занятий по «технической учебе». В октябре и ноябре 1939 г. аппарат обллита организовал кустовые производственные совещания с выездом в районы области, где обсуждались вопросы об итогах социалистического соревнования, а также меры по ликвидации «запущенности в изъятии контрреволюционной литературы» [ГАПК. Ф. р.-156. Оп. 3. Д. 1. Л. 4]. На политических занятиях пермские цензоры, как и их свердловские коллеги, знакомились с важнейшими нормативными актами и текстами выступлений партийных вождей. Для «неосвобожденных» районных уполномоченных с четвертого квартала 1940 г. были организованы заочные курсы обучения.

В начале 1940 г. Челябинский обллит разработал программу краткосрочных курсов для районных уполномоченных, которая предусматривала общий объем учебной нагрузки 36 ч. для райлитов и 32 ч. для совместителей. В содержательном плане программа выглядела следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Программа курсов-совещания уполномоченных Челябинского обллита
[ОГАЧО. Ф. р-196. Оп. 1. Д. 12. Л. 119]

№ п/п	Содержание	Для штатных цензоров (кол-во часов)	Для совместителей (кол-во часов)
1	Охрана военных тайн в районной печати	10	6
2	Охрана экономических тайн в печати	7	5
3	Практика работы цензуры в области вопросов политико-идеологического контроля	1	2
4	Основные права и обязанности уполномоченного	1	4
5	Правила производства и выпуска в свет изданий	-	2
6	Порядок изъятия из производства печати	-	2
7	Отчетность и техника ее составления	2	2
8	Контроль за репертуаром и зрелищами	1	1
9	Правила ведения секретного делопроизводства в районе	1	1
10	Ознакомление с руководящими инструкциями Главлита	2	1
11	Задачи районной печати в связи с постановлениями ЦК ВКП (б) о перестройке работы редакций районной печати	3	2,5
12	Изучение 6-й серии (вып. 2) задач заочного обучения	4	-
13	Доклад о международном положении	2,5	2,5
14	Задачи цензуры	1,5	1

Новым явлением в системе повышения квалификации цензурных кадров стало введение процедуры их аттестации. Отныне каждый цензор, освоивший курс технической и политической учебы, должен был сдавать зачет. В каждом обллите формировалась приемная комиссия под председательством его начальника. В состав комиссии нередко приглашались работники НКВД, представители партийных комитетов ВКП (б). Так, в октябре 1939 г. в состав комиссии Свердловобллита по приему зачетов был включен работник НКВД – «товарищ, хорошо знающий организацию РККА» [ГАСО. Ф. р-577. Оп. 3. Д. 18. Л. 5]. В Молотовский обллит в декабре 1940 г. в качестве члена комиссии был приглашен представитель Уральского военного округа. По итогам проведения зачетного мероприятия издавался специальный приказ по обллиту.

Не все цензоры успешно осваивали курсы обучения и сдавали зачет. Так, в приказе № 9 по Свердловскому обллиту от 11 октября 1939 г. содержалась информация о результатах приема зачетов у группы политредакторов при издательстве областной газеты «Уральский рабочий». Зачет принимался по первым трем разделам секретного перечня Главлита по литере «А» (военные тайны). К зачету было допущено четыре человека, из которых только один получил «посредственную оценку». Остальные цензоры не справились с заданиями. «Не один из сдававших зачеты не знает воинских званий командного и политического состава РККА, вопросов организации Красной Армии, что, несомненно, отражается в правильности применения перечня в практической работе», – отмечалось в приказе [Там же. Оп. 2. Д. 38. Л. 16]. Комиссия констатировала факт того, что самостоятельную работу над перечнем «А» никто из политредакторов не проводил. В итоге комиссия приняла решение направить всех цензоров на повторную сдачу зачета, определив двухнедельный срок их подготовки к пересдаче.

В приказе № 10 по Свердловскому обллиту от 17 октября 1939 г. говорилось о том, что из четырех присутствующих на зачете уполномоченных обллита двое получили оценку «неудовлетворительно». «Товарищи Шаламов и Ольков отвечали на вопросы неуверенно, в большинстве запутанно... поэтому предложено им зачеты пересдать 7 ноября», – отмечалось в приказе [Там же. Л. 18]. Имелась и одна отметка «отлично», которую получила цензор Тюкалева. В приказе № 11 по Свердловобллиту от 15 ноября 1939 г. были обозначены темы для занятий в «часы технической учебы». Свердловским цензорам предстояло изучить новые разделы перечня «А»: 1. Боевая техника РККА и ВМФ (20.11.1939–2.12. 1939). 2. Военно-воздушные силы РККА и ВМФ (8.12.1939). 3. Пограничные и внутренние войска НКВД (14.12.1939). 4. Мобилизационные и оперативные планы (20.12.1939). 5. Дисциплина и политико-моральное состояние РККА. Даты следующих зачетных мероприятий были назначены на 28.12.1939, 2.01.1940 и 4.1.1940. Таким образом, на подготовку к зачету цензорам давалось всего несколько дней.

В Молотовском обллите в 1940 г. принимали зачеты не только в очной, устной форме. Цензорам-совместителям в районы были высланы три серии «практических задач», которые им предстояло последовательно решить, и отослать ответы на проверку обратно, в обллит. На 1 декабря 1940 г. ответы были получены от 18 человек по первой серии задач и только от 7 человек по второй серии. Итоги проверки выглядели следующим образом: цензоры Щучье-Озерского и Кисертского районов получили оценки «отлично», 12 человек – «хорошо», 6 – «удовлетворительно» и 5 – «слабо». «Результаты выполнения задач по заочной учебе говорят о том, что Перечни цензорами усвоены неудовлетворительно, не всегда

правильно применяются», – писала в отчетном докладе Молотовского обллита за 1940 г. его начальник М.Н. Пермякова [ГАПК. Ф. р-1156. Оп. 3. Д. 2. Л. 3].

Из горрайлитов нередко приходили положительные отзывы о практике заочного обучения. В сентябре 1940 г. начальник Тагильского горлита И.Н. Тулакин в докладе в Свердловобллит, в частности, отмечал: «Следует отметить хорошую, полезную заочную учебу по заданиям – задачам, организованным Главлитом и Обллитом» [ГАСО. Ф. р-577. Оп. 3. Д. 20. Л. 9]. Вместе с тем начальник горлита просил обллит прислать труды К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина и И.В. Сталина, а также справочную литературу. Одного только инструктивного материала явно не хватало.

Таким образом, в 1930-е гг. в цензурных ведомствах Урала была предпринята попытка создать систему повышения квалификации цензоров. Произошел отказ от прежней трактовки фигуры цензора как простого исполнителя директив Главлита. Деловые качества и профессионализм стали ведущими критериями, отгеснив на второй план социальное происхождение и классовую нетерпимость. «Кадры решают все!» – это знаменитое, ставшее крылатым выражение И.В. Сталина нашло отклик в органах Главлита на Урале. Ответом на вызов в виде проблемы высокой текучки кадров, о которой мы прежде говорили, могла стать только хорошо налаженная, бесперебойно работающая система подготовки цензоров-специалистов. Попадая в такую систему, цензор не оставался один на один с кучей часто непонятых им инструкций Главлита. При условии добросовестного исполнения своих обязанностей и желании работать он имел все шансы уже в считанные месяцы освоить это нелегкое ремесло.

Архивные материалы

1. Государственный архив Пермского края (ГАПК). Ф. 684. Оп. 3. Д. 88. Л. 1; Д. 111. Л. 33 об., 90–91 об.; Д. 123. Л. 4; Ф. р-1156. Оп. 3. Д. 1. Л. 4; Д. 2. Л. 3.
2. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. р-577. Оп. 2. Д. 38. Л. 16, 18; Оп. 3. Д. 18. Л. 4, 5, 6; Д. 20. Л. 9.
3. МУ «Кунгурский городской архив». Ф. р-143. Оп. 1. Д. 18. Л. 111.
4. Объединенный государственный архив Челябинской области (ОГАЧО). Ф. Р-496. Оп. 1. Д. 12. Л. 119; Оп. 2. Д. 5. Л. 10; Д. 8. Л. 108.

Библиографический список

1. Известия ЦИК СССР. 1935. 21 июля. № 169.
2. Подлужная А.М. Политическая цензура в Пензенском регионе в 1920–1930-е гг.: дис. ... канд. ист. наук. Пенза, 2007.
3. Ярмолич Ф.К. Цензура на Северо-Западе СССР. 1922–1964 гг.: дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2010.

СПЕЦИФИКА РЕПЕРТУАРНОЙ ПОЛИТИКИ ТЕАТРОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Театр, театральная жизнь, театральный репертуар, Великая Отечественная война, Западная Сибирь.

Война кардинальным образом изменила во многом устоявшийся уклад довоенного театрального мира Западной Сибири. С одной стороны, сократилось количество сибирских театров, изменился их кадровый состав, с другой – театральная сеть региона значительно расширилась за счет эвакуированных театров. Прибывшие в основном из традиционных культурных центров Европейской России, Украины и Белоруссии, каждый из них обладал своей многолетней историей, сложившейся творческой парадигмой, блистал звездами советской европейской театральной сцены. Однако и местные, и эвакуированные в Сибирь театры объединяло в этот период одно – общая репертуарная политика, основанная на одинаковых представлениях о роли драматического искусства в условиях борьбы с врагом. «Советские театры вместе со всеми трудящимися Советского Союза, – писал в "Советской Сибири" актер "Красного факела" С. Иловайский, – должны работать на оборону страны, средствами искусства подымая боевой дух народа и зовя его на борьбу с врагом» («Советская Сибирь». 1941. 26 июля). «Коллектив театра им. Пушкина – вторил ему ленинградец Н. Черкасов, – находится в полной мобилизационной готовности, вооруженный одним стремлением – драться всеми доступными средствами с ненавистным врагом за счастье своей Родины, за свой народ» [Ленинградские..., 1948, с. 105].

Оперативное реагирование театров на кардинально изменившуюся с начала войны обстановку прежде всего проявилось в срочном изменении их репертуара, что легко усматривается при сравнении планировавшейся и реальной афиш Кемеровского драматического театра сезона 1941/42 гг. Вместо спектаклей «Дракон» Е. Шварца, «Дама-невидимка» П. Кальдорона, «Сирано де Бержерак» Э. Ростана, «Бешеные деньги» А. Островского зрителю предлагались восстановленные или вновь поставленные «Оптимистическая трагедия» Вс. Вишневского, «Человек с ружьем» Н. Погодина, «Русские люди» К. Симонова, «Таня» А. Арбузова, шедшие наряду с другими спектаклями патриотической тематики: «В степях Украины» А. Корнейчука, «Парень из нашего города» К. Симонова, «Фельд-маршал Кутузов» В. Соловьева [ГАКО. Ф. Р-984. Оп. 1. Д. 2. Л. 88].

Одновременно театры приступили к организации бригад по обслуживанию воинских частей, мобилизационных и агитационных пунктов, что потребовало обращения к жанру «малых форм» – сценическим миниатюрам, одноактным пьесам, литературным монтажажам, отличавшимся злободневностью материала, высокой степенью мобильности, не требовавшим больших актерских ансамблей, сценических площадок и сложного оформления. Серию подобных миниатюр представляли собой постоянно обновлявшиеся программы «Сами с усами» и «Фронтovou дорогою» Ленинградского Нового ТЮЗа, «На Пушкину» Новосибирского ТЮЗа, «Прямой наводкой», выходившие в Томске, «Покончим с фашизмом» в

исполнении работавших в Барнауле актеров Днепропетровского музыкально-драматического театра. Три программы малого формата «За Родину!», «Победа будет за нами!», «Сестры-партизанки» в июле 1941 – июне 1942 гг. представил зрителю Новосибирский колхозно-совхозный театр [ГАНО. Ф. Р-1376. Оп. 1. Д. 67. Л. 94]. В жанре малых форм выступали и вновь организованные в начале войны театры миниатюр. В Омске подобный коллектив – Сибирский театр миниатюр – был создан на базе областного драматического театра с привлечением актеров и режиссеров театра им. Евг. Вахтангова. В Новосибирске начиная с 20 ноября 1941 г. активно функционировал «малый» театр, сформированный местными драматургами Ю. Свириным и Н. Бруштейн, при участии актрисы и режиссера театра им. А.С. Пушкина Н. Рашевской. В том же жанре выступала агитгруппа «Огонь по врагу» в составе ленинградцев К.А. Адашевского и А. Борисова и новосибирца И. Маланина под руководством режиссера Ленинградской филармонии В. Лебедева [Горюшкина, 1977, с. 306; Новосибирск..., 1993, с. 202].

На «большой» сцене Западной Сибири патриотическая тематика в первоначальный период войны была преимущественно представлена произведениями местных литераторов («Крестоносцы», «В раю», «Виктуар» («Победа») – новосибирцев Ю. Свирина и А. Бруштейн, «Здравствуй, оружие!» – проживавшего в Омске Б. Войтехова), а также пьесами довоенного времени, отредактированными их авторами применительно к изменившимся обстоятельствам. Уже 19 июля 1941 г. в новой редакции был представлен к показу «Парень из нашего города» К. Симонова в исполнении актеров «Красного факела», тогда еще работавшего в Новосибирске [Культурное..., 1987, с. 25].

«Мобилизационная готовность», в состоянии которой находился не только коллектив «Красного факела», являлась прямым следствием проводившейся в стране в довоенное время репертуарной политики, исходившей из необходимости раскрытия методами театрального искусства темы народности, патриотизма, авангардной, организующей и цементирующей роли партии и ее вождей. В подобном контексте в репертуар военного времени органично вписывались спектакли ленинской тематики. «Создание боевого, патриотического репертуара считать первой и основной задачей театра, – отмечалось в решении партсобрания коллектива Омского театра. – Показ ленинских спектаклей сейчас необходим» [ЦДНИ ОО. Ф. П-2738. Оп. 1. Д. 3. Л. 137]. Лениниану военных лет составляли как спектакли, шедшие еще в мирное время («Кремлевские куранты», «Человек с ружьем», «Ленин в 1918 г.»), так и пьеса «Ленин» А. Каплера и Т. Златогорской, премьерой которого начал свою работу на новосибирской сцене театр им. А.С. Пушкина («Советская Сибирь». 1941. 29 ноября). Легко представить реакцию тогдашнего зала на призыв вождя: «Тройная бдительность, осторожность и выдержка, товарищи! Все должны быть на своем посту! Все должны отдать жизнь, если понадобится, для защиты Советской власти!».

Теми же побудительными мотивами – злободневностью и актуальностью тематики, стремлением возвысить дух народа – объяснялось повсеместное обращение сибирских театров к героическому прошлому России, ее борьбе за независимость, ратным подвигам россиян и их национальным героям. Судя по театральным рецензиям того времени, наибольший успех среди постановок этого жанра выпал на долю пьесы И. Бахарева и И. Разумовского «Суворов» в исполнении актеров театра им. А.С. Пушкина и пьесы В. Соловьева «Фельдмаршал Кутузов», практически одновременно поставленной в театре им. Евг. Вахтангова, Ом-

ском и Кемеровском драматических театрах, а также работавшем в Сталинском театре «Красный факел». Только в Омске за первые полтора месяца после премьеры спектакль при переполненном зале был показан 39 раз («Советская Сибирь». 1941. 27 сентября) [Ландау, 1950, с. 103]. На историческом материале решали тему патриотизма и работавшие в Сибири музыкально-драматические театры, прежде всего дислоцировавшийся в Кузбассе Московский театр оперетты, восстановивший «Свадьбу в Малиновке» и подготовивший три новых спектакля героического плана, включая получившую широкую известность, благодаря экранизации, «Девушку-гусара». Одновременно в репертуаре театров Западной Сибири были представлены спектакли, «успешно решавшие проблему создания современного героя, воспитанного социалистическим обществом» [Назимова, 1984, с. 127]. Из произведений этого ряда, написанных в первые годы войны, историки советского театра отмечают лишь пьесу К. Финна «Петр Крымов». В Западной Сибири, где, по замыслу автора, происходило действие, ее поставили Первый Белорусский театр, «Красный факел», театры им. А.С. Пушкина в Новосибирске и им. А.В. Луначарского в Кемерове («Кузбасс». 1942. 30 августа). В большинстве же случаев пьесы подобной тематики, шедшие на сибирской сцене («Слава» В. Гусева, «Платон Кречет» и «В степях Украины» А. Корнейчука, «Беспокойная старость» Л. Рахманова, «Глубокая разведка» А. Крона, «Как закалялась сталь» Н. Островского), были еще «довоенного производства».

Считая своей главной задачей воплощение на сцене произведений, так или иначе связанных с темой войны, театральные коллективы Западной Сибири даже в самое трудное время не зацикливались исключительно на спектаклях героико-патриотического плана, стремясь максимально сбалансировать соотношение «серьезных» постановок, соответствующих критериям «высокого идейно-художественного содержания», с произведениями «легкого» жанра, а пьес советских драматургов – с русской и мировой классикой.

Обращение к театральной афише военных лет показывает, что, к примеру, на сцене «Красного факела» почти одновременно с «Фельдмаршалом Кутузовым» шли сатирическая комедия «Фронт», лирическая комедия «Чужой ребенок», водеvilь «Лев Гурыч Синичкин» и веселая детская сказка «Маленький Мук». За годы войны театр представил зрителю пьесы более 20 отечественных и зарубежных драматургов, в том числе А. Грибоедова, А. Островского, М. Горького, Л. Леонова, К. Симонова, К. Гольдони, Лопе де Вега. Типичность подобного подхода к формированию репертуара драматических коллективов Западной Сибири в этот период подтверждается параллельным анализом репертуара Кемеровского театра им. А.В. Луначарского, а их приверженность классической драматургии – также практикой театров Омска и Алтая. В сезоне 1943/44 гг. Омский драмтеатр в числе 13 новых постановок предлагал потенциальному зрителю шесть классических пьес. В краевом театре Алтая классика была представлена пятью пьесами из восьми, в Рубцовском – пятью из десяти, в Бийском – тремя из четырех [ЦХАФ АК. Ф. П-1. Оп. 30. Д. 578. Л. 290; Ландау, 1950, с. 112].

В завершение репертуарной части темы отметим, что выбор пьес и их интерпретация находились под постоянным контролем «соответствующих органов». О том, что подобный контроль мог осуществляться не только на уровне замысла постановки и в репетиционный период, но и в процессе непосредственного показа, говорит содержание приказа Комитета по делам искусств при СНК СССР (9 сентября 1943 г.), в соответствии с которым на любом представлении, занимая

бесплатные места, имели право находиться по два представителя региональных партийных органов, Политконтроля НКВД и Управления по делам искусств, а также военный комендант города и по одному сотруднику областного Реперткома и Рабиса [ГАКО. Ф. Р-1112. Оп. 1. Д. 1. Л. 75]. Представляется, что не всегда они посещали театр исключительно из любви к искусству.

Многообразие репертуара эвакуированных театральные коллективов вкупе с высоким исполнительским мастерством и необычной для большей части сибирских зрителей стилистикой постановок, оригинальностью режиссерских решений значительно расширили круг почитателей театра. «Некоторые заводчане, – пишет в своем историческом очерке о военных буднях новосибирского завода "Искра" С.С. Букин, – стали завзятыми театрами. Особой популярностью пользовались постановки ленинградских артистов. Если спектакли заканчивались поздно и опаздывали на пригородный поезд, то оставались ночевать на вокзале» [Букин, 2002, с. 33]. В Томске спектакли Белорусского драматического театра в первые месяцы его пребывания в городе посетили 83 тыс. человек, а в 1943 г. – более 220 тыс. Как показывают расчеты, интерес к работе театра за это время вырос необычайно. Если в 1941 г. на каждом его стационарном спектакле присутствовало 740 зрителей (примерно три четверти зала), то в 1943 г. – 920, что вплотную приближалось к аншлаговому показателю [ГАНУ. Ф. Р-1376. Оп. 1. Д. 47. Л. 62; Д. 79. Л. 1] (Подсчитано автором.). Показательна в данном случае динамика заполняемости зала Омского драматического театра, на сцене которого, как отмечалось, попеременно выступали артисты местной труппы и театра им. Евг. Вахтангова. Если в 1941 г. театр посетили 87, в 1942 г. – 197, то в 1943 г. – 215 тыс. человек [Назимова, 1984, с. 32].

Менее благополучным с позиций зрительского интереса было положение театральные «легковесов», находившихся в состоянии внутригородской конкуренции с маститыми коллективами в Новосибирске, Омске и Барнауле либо работавших в малонаселенных городах – Бийске, Тайге, Рубцовске, Анжеро-Судженске и др., а также в промышленных центрах – Прокопьевске, Кемерове, Сталинске, не обладавших зрительским потенциалом, позволявшим обеспечить многократный показ одних и тех же спектаклей. В Анжеро-Судженске, к примеру, ни одна пьеса местного театра не шла более трех раз. (Из воспоминаний артиста театра Ф.М. Ягунова. Запись – С.З.) Театральная реклама тех лет пестрела объявлениями о переносе спектаклей, либо «в связи с болезнью актеров», либо под иным надуманным предлогом, а реально – из-за малого числа проданных билетов. «Зритель, – оценивает ситуацию в Кузбассе Ю. Штальбаум, – в театр не спешил. Не было ажиотажа у касс, рекламные тексты не вызывали особого интереса у горожан» [Штальбаум, 2000, с. 39]. Подобную инертность населения автор цитаты объясняет тем, что «в каждой семье был участник фронта и, следовательно, срабатывала внутренняя психологическая установка: кощунственно ходить в театр во время всенародного горя! Да и тяжелый труд, бытовые условия населения не давали возможности посещать театр, так как для этого требовалось и время, и деньги, и соответствующая одежда». Добавим к этому, что отторжению зрителя от местных театров способствовали и другие факторы: отдаленность театральных помещений от большей части жилых районов, неуютные залы, месяцами не отапливавшиеся даже в угольном Кузбассе, позднее – 21.00–21.30 – начало спектаклей, полное отсутствие пассажирского транспорта.

Оставляя в стороне сугубо творческие причины театральных неудач, отметим, что в значительной мере они были predeterminedены условиями существования периферийных театров. Общим явлением для них была работа на неприспособленных сценических площадках при недостатке или отсутствии материалов и подсобных помещений. «Огорчала маленькая, плохо приспособленная сцена, – пишет о "Красном факеле" "прокопьевского" периода Л. Баландин. – Подсобные помещения заняты под жилье, поэтому художники-оформители, дождавшись окончания спектакля, расстилали на сцене холсты и ночи напролет писали декорации» [Баландин, 1972, с. 173]. В материалах военных лет, направлявшихся в вышестоящие инстанции, ситуация с материально-технической базой многих театров выглядит удручающе.

«Своего транспорта у театра (им. А.В. Луначарского в Кемерове. – С.З.) нет. Нет сцены, производственных и складских помещений. Оформительские материалы и грим приобретаются в Москве по спекулятивным ценам».

«Материалов недостаточно. Приходится прибегать даже к незаконным средствам – покупки у частных лиц краски, фанеры, гвоздей, ниток, кружева. Недостает бумаги для рекламы и билетов. Инвентарь и спецодежда приобретаются тоже на стороне» (Театр им.С. Орджоникидзе – Сталинск).

«Со дня организации Кемеровской области наши театры не получали регулярно материалов на оформление спектаклей. Нет возможности оформлять даже премьеры» [ГАКО. Ф. Р-1112. Оп. 1. Д. 1а. Л. 4; Д. 2. Л. 123; Д. 3. Л. 67, 194].

Не имея сколько-нибудь серьезных материальных и финансовых ресурсов, местные власти использовали принцип «битый битого везет», перебрасывая средства из фондов одних театров в фонды других, как это было, к примеру, в случае со Сталинским драмтеатром, помощь которому, в соответствии с решением Новосибирского облисполкома от 25 июля 1941 г., была оказана за счет сокращения ассигнований театру оперы и балета (на 160 тыс. руб.), «Красному факелу» (100 тыс.), Томскому театру (40 тыс.) и Новосибирскому колхозно-совхозному театру (25 тыс.) [ГАНУ. Ф. Р-1376. Оп. 1. Д. 42. Л. 99].

«Нужно отдать должное советской власти, – пишет М.Ф. Щербинин. – В условиях нехватки товаров и продуктов первой необходимости в процессе введения нормированной системы... художественная интеллигенция была отнесена к элитной сфере обслуживания. Для нее организовывались закрытые столы с буфетами, дополнительно выдавались кофе, шоколад и другие деликатесы [Щербинин, 1996, с. 60]. Подобное, однако, относилось к весьма тонкой прослойке деятелей искусства. Основная же масса служителей театра, получая карточки второй и даже четвертой групп, находилась в весьма затруднительном материальном положении, особенно та часть актеров, зарплата которых была 400, 300 и даже 250 и 225 руб. [ГАКО. Ф. П-75. Оп. 1. Д. 88. Л. 8]. Это при том, что овощи на сибирских рынках в то время стоили от 45 до 60 руб. за кг, мясо – 400–500, а сливочное масло – 850 [Букин, 2000, с. 104]. Не лучшими были и жилищные условия значительной части актеров. Краснофакельцы в Прокопьевске жили в помещении бывшей инфекционной больницы, а немалая часть труппы Кемеровского областного театра – в общежитии с протекающей крышей и неисправным печным отоплением [Баландин, 1972, с. 137; ГАКО. Ф. Р-1112. Оп. 1. Д. 1. Л. 75]. В особо трудном положении оказалась та часть театральных коллективов, которые «в целях стимулирования их работников к активной творческой работе» в административном порядке были переведены на хозрасчет, что обрекало их на ни-

щенское существование, либо «по инициативе коллектива» отказывавшихся от государственных дотаций.

В качестве средства улучшения работы театров и решения тем самым «проблемы зрителя» в кадровой политике постоянно использовался административный ресурс, проявляясь, как правило, в частой смене руководящего состава театральных коллективов. Так, за два сезона пребывания в Прокопьевске в театре оперетты сменилось 5 директоров. При этом одновременно увольняли и художественных руководителей [ГАКО. Ф. Р – 1112. Оп. 1. Д. 1. Л. 64. Д. 1а. Д. 67]. Помимо этого, в надежде на то, что народ пойдет «на новенького», заполняя театральные залы и пополняя театральные кассы, власти в директивном порядке перемещали театры из одного города в другой. Трижды за полтора года менял местоположение «Красный факел», вернувшийся в Новосибирск в апреле 1943 г. С места на место переезжал Новосибирский ТЮЗ. По маршруту Сталинск – Прокопьевск – Кемерово передвигалась труппа Московского театра оперетты [ГАНУ. Ф. Р-1376. Оп. 1. Д. 67. Л. 58] (www.drama.nts.ru).

Еще одним средством привлечения зрителя в театральные залы являлось характерное для военного времени постоянное обновление репертуара, из-за чего абсолютное большинство постановок не переживало и одного сезона. Если в марте – июне 1941 г. Омский драматический театр подготовил четыре новых спектакля, то в августе – декабре того же года – девять [Ландау, 1950, с. 106]. В репертуаре Кемеровского театра сезона 1942/43 гг. не осталось ни одной из 13 пьес предыдущего года. Для сравнения: работавшие в Томске актеры Белорусского драматического театра в том же году показали 14 «переходящих» спектаклей и лишь три премьеры, а их земляки из Государственного еврейского театра с его ограниченной в условиях Новосибирска зрительской аудиторией – соответственно 7 пьес предыдущего и 3 нового сезонов [ГАНУ. Ф. Р-1376. Оп. 1. Д. 77. Л. 37, 37а]. Местные театры шли и на прямые контакты с трудовыми коллективами. В Кемерове, к примеру, художественно-творческий состав местной драмы был распределен по предприятиям города, где в беседах с рабочими и ИТР речь шла о работе театра, его репертуарных планах, налаживались дружеские межличностные отношения. Актеры приглашали на свои спектакли передовиков производства, оставляя для них лучшие места. Иногда «культпоходь» на предприятия имели и другую цель – проверить принятые к постановке пьесы «производственно-лирической» тематики на предмет их злободневности и соответствия жизненным реалиям. Так, в частности, поступили театры им. А.С. Пушкина в Новосибирске и им. А.В. Луначарского в Кемерове в период работы над спектаклем «Петр Крымов», не только ознакомившиеся с жизнью и насущными проблемами коллективов нескольких предприятий этих городов, но и апробировавшие в заводских клубах отдельные фрагменты пьесы с их последующим обсуждением.

Таким образом, сибирские театральные коллективы военного периода, оказавшись в ситуации не только материально-технических и кадровых потерь, тяжелых социально-бытовых обстоятельств, но и в условиях жесткой конкуренции с ведущими театрами страны, эвакуированными в Западную Сибирь, наряду с оперативным изменением репертуарного вектора работы, использовали весь арсенал средств привлечения зрителя – от регулярного (иногда полного ежегодного) обновления своего репертуара, совершенствования творческого мастерства до налаживания прямых контактов с потенциальным зрителем. Это, на наш взгляд, и определило тот факт, что театральный корпус региона вышел из вой-

ны не только без каких-либо материальных потерь, но и значительно укрепился в послевоенный период.

Архивные материалы

1. ГАКО. Ф. П-75. Оп. 1. Д. 88; Ф. р-984. Оп. 1. Д. 2; Ф. р-1112. Оп. 1. Д. 1; Д. 1 а; Д. 2; Д. 3.
2. ГАНО. Ф. р-1376. Оп. 1. Д. 42, 47, 67, 77, 79.
3. ЦДНИ ОО. Ф.П-2738. Оп. 1. Д. 3.
4. ЦХАФ АК. Ф. П-1. Оп. 30. Д. 578.

Библиографический список

1. Баландин Л. На сцене и за кулисами. Путь театра «Красный факел» (1920–1970). Новосибирск, 1972. 303 с.
2. Букин С.С. Питание жителей Новосибирска в военное лихолетье // Сибирь – фронту. Кемерово, 2000. С. 102–105.
3. Букин С.С. Искровцы: история Новосибирского механического завода. Новосибирск, 2002. 123 с.
4. Горюшкина И.А. Театры Сибири в годы войны // Сибирь в Великой Отечественной войне. Новосибирск, 1977. С. 305–317.
5. Культурное строительство в Сибири 1941–1977 гг.: сб. документов. Новосибирск, 1987.
6. Ландау С.Г. Из истории драматического театра в Омске. Омск, 1950.
7. Ленинградские театры в годы Великой Отечественной войны. Л., 1948.
8. Назимова В.Ш. Театральная жизнь Сибири в период Великой Отечественной войны // Художественная культура и интеллигенция Сибири 1917–1945 гг. Новосибирск: Наука, 1984.
9. Новосибирск. 100 лет. События. Люди: 1893–1993. Новосибирск: Наука, 1993. 472 с.
10. Штальбаум Ю.К. Театральное искусство Кузбасса. Кемерово, 2000. 156 с.
11. Щербинин М.Ф. Культура Сибири в годы Великой Отечественной войны. Иркутск, 1996. 174 с.

ПРОСВЕЩЕНИЕ САХАЛИНСКОГО КОРЕЙСКОГО НАСЕЛЕНИЯ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Сахалинская область, КНДР, Республика Корея, корейский язык, корейские школы, национальное возрождение.

В Сахалинской области проживают представители более 100 наций и народностей общей численностью 515 тыс. человек, из них 29 тыс., или 5,6 %, приходится на корейское сообщество, которое включило в себя соотечественников из Приморского и Хабаровского краев, Казахстана и Узбекистана, выходцев из Северной и Южной Кореи, Китая, Японии и других регионов. В своей совокупности национальный компонент оказался неоднородным и по мотивам прибытия, и по гражданско-правовому статусу, и в этнокультурном отношении. В результате создалась уникальная этническая среда, подобие которой не существовало и не существует нигде.

Между тем перед нами одна из тех страниц общечеловеческой цивилизации, которая еще не нашла своего отражения в исторической науке, поскольку, по многим признаниям, судьба корейской диаспоры как бы выпала из контекста региональной истории [Костанов, Подлубная, 1994, с. 3]. Именно эти обстоятельства дают возможность признать актуальность проведенного исследования и его полезность для удовлетворения научных и социальных потребностей. Проблемное измерение актуализируется поставленной целью: проследить эволюцию государственной национальной политики от безусловной поддержки до полного непризнания корейских национальных школ, а затем нового возрождения процесса изучения корейского языка; переосмыслить порожденные такой политикой современные проблемы ассимиляции, трансформации менталитета, роста национального самосознания. В этом смысле исследуемая автором тема, несомненно, представляет исторический интерес и содержит в себе научную новизну.

Научное значение местной истории, по определению В.О. Ключевского, по меньшей мере двоякое: с одной стороны, оно определяется степенью влияния народа на общее культурное движение человечества, а с другой – своеобразностью явлений независимо от их культурной ценности, но помогающих вскрывать механику действия исторических сил в условиях редко повторяющихся или нигде более не наблюдаемых, хотя бы эти процессы и не оказали значительного влияния на общеисторическое движение [Ключевский, 1987, с. 45].

С учетом данного методологического положения относительно сахалинских корейцев история развивалась следующим образом. После войны была поставлена задача научить корейские массы грамоте, просветить политически. Осенью 1945 г. удалось открыть только 2 корейские школы [ГАХК. Ф. П-35. Оп. 1. Д. 1854. Л. 107], а к весне 1946 г. – 27 с охватом 2 300 детей [ГАСО. Ф. 53. Оп. 1. Д. 4. Л. 168–169]. Обучение проходило по японской педагогической системе [ГАСО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 68. Л. 104]. Классы комплектовались без учета возрастного состава, так что в одном классе размещались учащиеся 1–4-х годов обучения, а в процессе одного урока приходилось изучать два-три предмета. Учебники

имели только учителя, а для учащихся материалы размножались ротаторным способом и на стеклографе. Педагогами работали едва грамотные корейцы, больше говорившие по-японски, чем на родном языке. Из 110 учителей 73 не имели даже среднего образования, а 24 окончили начальную японскую школу [Костанов, Подлубная, 1994, с. 12]. В силу этого вопрос о кадрах имел особую политическую окраску. Трудности проистекали не только из необходимости коренной ломки патриархального уклада жизни освобожденного от японской колонизации корейского населения. Приходилось считаться с его родственной и земляческой связью с местами прежнего проживания в Корее, Китае и Японии.

Перевод корейских школ на советскую систему образования начался в январе 1947 г. Утвержденная сеть включала в себя 28 начальных и 8 семилетних школ, где обучалось 3 097 учащихся. Русский язык преподавался еженедельно в течение 12 часов для 1–3-х классов и 2–3 часа для учащихся 7–8-х кл., корейский – во всех классах по 3 часа каждый учебный день [ГАСО. Ф.53. Оп. 1. Д. 8. Л. 21]. К концу 1950-х гг. сеть школ заметно расширилась, поскольку прибыли вербованные семьи из КНДР, а также из Средней Азии и Казахстана. В итоге общая численность корейцев возросла до 42 тыс. человек [ГАСО. Ф. 53. Оп. 25. Д. 2453. Л. 3]. Но школ по-прежнему недоставало, и 110 детей не были охвачены учебой. Занятия велись в несколько смен. Успеваемость не достигала даже 80 % [СЦДНИ. Ф. П-4. Оп. 2. Д. 121. Л. 8]. Каждый седьмой-восьмой оставался на второй год, а каждый шестой покидал школу, не закончив ее [ГАСО. Ф. 143. Оп. 1. Д. 82. Л. 73].

Рубежным стал 1956 г., когда в соответствии с распоряжением Совета Министров РСФСР № 173-рс корейская молодежь, не имевшая советского гражданства, впервые обрела права поступать на учебу в вузы страны и средние специальные учебные заведения [ГАСО. Ф. 53. Оп. 1. Д. 35. Л. 106]. Функционировало корейское отделение при педучилище в г. Поронайске [ГАСО. Ф. 53. Оп. 25. Д. 1561. Л. 23–24].

Развертывалась работа по ликвидации неграмотности среди взрослого корейского населения. Для переростков дневных школ вводились отдельные классы. До завершения семилетнего образования отсеб детей из школ не допускался. Наиболее отличившиеся педагоги награждались почетными грамотами и денежными премиями: за каждого обученного – 100 руб. [СЦДНИ. Ф. П – 4. Оп. 63. Д. 1. Л. 1–4]. Через вечерние школы удалось обучить около 1 000 человек из 1 623 выявленных неграмотных лиц [СЦДНИ. Ф. П-4. Оп. 63. Д. 2. Л. 232]. Заметим, что это было в основном мужское население, а доступ к образованию женщин сдерживался национальными традициями, обрекавшими их на домохозяйство и прислуживание мужьям. В целом грамотность взрослых корейцев в 1959 г. достигла 55 %. При этом знающих русскую грамоту было всего около 6 % [ГАСО. Ф. 3. Оп. 2. Д. 19. Л. 48].

Постоянная тяга к учебе у корейских детей была очевидной. Однако сложным оказался вопрос языка. Живя среди русских, каждодневно общаясь с ними, корейское население предъявляло правомерные требования, чтобы школа обеспечивала знания русского языка. Между тем оканчивающие школу приучались лишь читать, но понимать прочитанное зачастую не могли. Многие оказывались не в состоянии продолжать образование в техникумах и вузах, приобщаться к общественно-политической и культурной жизни, а потому зачастую переходили из национальных школ в общерусские. К началу 1960-х гг. в них занималось 75 % учащихся, родители которых приняли гражданство СССР, а 25 %, или только

158 учеников, с таким же правовым статусом родителей обучалось в корейских школах, где основной контингент составляли дети граждан КНДР и лиц без гражданства [ГАСО. Ф. 53. Оп. 25. Д. 2629. Л. 65].

К 1962 г. число корейских школ возросло до 68, а численность учащихся достигла 7,2 тыс. По охвату детей школой корейцы находились на третьем месте, уступая лишь русским и украинцам и опережая все другие национальности. Однако в духе того времени, «идя навстречу пожеланиям педагогических коллективов и большинства родителей учащихся, а также в целях упорядочения вопроса о языке обучения», местные власти с санкции Бюро ЦК КПСС по РСФСР и Совета Министров РСФСР приняли решение перевести с 1 сентября 1963 г. корейские школы на русский язык обучения с первого класса. Считалось, что корейские школы выполнили свои исторические задачи, перестали отвечать требованиям времени и не имели дальнейших перспектив [СЦДНИ. Ф. П-4. Оп. 83. Д. 3. Л. 22–23].

Так закончилась история корейских школ в Сахалинской области и таким оказался «вклад» государства в решение проблем национальной политики, в рамках которой исповедовался принцип полной ассимиляции корейского населения. Закрытие корейских школ воспринималось как дискриминация. В опросных анкетах содержались такие суждения: «Оборвалась та нить, которая соединяла молодежь с истоками родного языка, культурой, традициями и обычаями своего народа». Последующие годы показали, что это была большая политическая ошибка, которую приходится исправлять в наши дни.

Идею закрытия корейских школ в Сахалинской области активно поддержали власти КНДР. Расчет был таким, что корейская молодежь будет приезжать на учебу в Северную Корею, а это ускорит и возвращение из СССР корейцев, завербованных на Сахалин в 1946–1949 гг. На основе соглашения о культурном сотрудничестве между СССР и КНДР от 15 февраля 1961 г. [Сборник действующих договоров..., 1967, с. 497–499] развернулась активная агитация сахалинских корейцев на учебу в институты Северной Кореи. Но такое право предоставлялось только лицам без гражданства. При этом выдвигалось условие, чтобы каждый будущий абитуриент или аспирант предварительно в обязательном порядке получил гражданство КНДР. Значительная часть молодых корейцев не устояла и покинула Сахалинскую область [Пак Сын Ы, 2006, с. 159–178]. Но выехавших на учебу даже в каникулярное время не отпускали к родным, поскольку, по оценке корейских властей, они находились «в стадии классового воспитания и до тех пор, пока не перевоспитаются», будут находиться в КНДР [СЦДНИ. Ф. П-4. Оп. 83. Д. 3. Л. 30].

После учебы многие не были трудоустроены по специальности, а направлялись на работу в беднейшие деревни, на угольные шахты и другие производства, где требовался тяжелый физический труд. Такое положение при постоянном голодном существовании выдерживали далеко не все, и началось нелегальное движение в Приморье, а оттуда – на Сахалин. Наиболее отчаянные направлялись через границу в Китай. Как оказалось, официальная акция по направлению на учебу в КНДР была затеяна только для того, чтобы продемонстрировать мировому сообществу массовое вступление сахалинской корейской молодежи в северокорейское гражданство. Для тех кто получил его, но не успел выехать, впоследствии возникли дополнительные трудности с принятием советского гражданства.

В 1970-х гг. произошел переход всего трудоспособного корейского населения на русский язык общения. В последующее десятилетие, по данным опроса, треть

рабочих, представителей интеллигенции, 45–50 % инженерно-технических работников и служащих, 75–90 % студентов и учащихся назвали русский язык своим родным языком. Лишь среди людей старшего возраста оставались существенные группы тех, кто крайне слабо или совсем не владел русским языком: среди пенсионеров – 51 %, среди домохозяек – 67 % [СЦДНИ. Ф. П-4. Оп. 159. Д. 86. Л. 7].

Корейские семьи в буквальном смысле слова столкнулись с проблемой водораздела между различными поколениями: внуки, совсем не знающие корейского языка, оказались не в состоянии общаться со своими бабушками и дедушками, а представители старшего поколения – передавать своим внукам национальные традиции и обычаи, знакомить их с национальной культурой. По мере того как умирали родители, исчезала языковая практика не только из общества, но и из рядовых корейских семей [Пак Хен Чжу, 2004, с. 34].

Процесс ослабления интереса к родному языку, национальной культуре в последнее время проходит с невероятной быстротой. А это порождает тревогу, особенно у корейской интеллигенции, которая ощущает свою ответственность за сохранение данного природой этнического начала.

Характерно, что полному осуществлению гражданских прав лиц корейской национальности препятствовали дискриминационные явления. Сошлемся в связи с этим на довольно показательный случай длительной травли преподавателя Южно-Сахалинского государственного пединститута Бок Зи Коу. История началась с анонимного письма, в котором ставилась под сомнение его профессиональная пригодность. В качестве аргументов выставлялись также плохое знание русского языка, незаслуженное получение звания профессора, научной степени доктора экономических наук и государственных наград. В разбирательство была втянута и студенческая молодежь, которой поручалось, в том числе и по линии КГБ, представлять письменные отзывы на качество профессиональных знаний и поведение Бок Зи Коу. В итоге все обвинения были признаны клеветническими, а его личное достоинство было восстановлено [Бок Зи Коу, 1993, с. 131–141].

Начало возрождения национального самосознания на основе организации обучения корейскому языку было положено в 1987 г., а инициатором стал коллектив средней общеобразовательной школы № 9 г. Южно-Сахалинска. Большую помощь оказали побывавшие на Сахалине ученые КНДР. Помогло и правительство РК. Школа активно участвует во всех конкурсах и фестивалях по восточным языкам, в 2005 г. стала лауреатом на муниципальном уровне всероссийского конкурса «Лучшие школы России», а в 2007 г. выходила победителем межрегионального конкурса на лучший компьютерный сайт, в котором участвовало 65 школ Дальневосточного федерального округа [Лим, 2008, с. 66–69]. В 1988 г. в Южно-Сахалинском пединституте открылось корейское отделение, а через три года – восточный факультет, учебно-научный центр, взявший на себя задачи развития международных связей, обучения русскому языку иностранных студентов, в том числе и РК.

В 1991 г. в Сахалинской области стала реализовываться программа стабилизации и развития системы образования, которая предусматривала создание дополнительных условий для изучения родных языков, в том числе и корейского по специальному учебному плану Министерства народного образования РСФСР. Корейский язык стал преподаваться в 12 школах в 9 из 18 районов области с охватом 525 учащихся, из них 425 первых – четвертых классов. Сахалинская об-

ласть получила существенную помощь в установлении прямых связей с Министерством образования РК, с институтом обучения зарубежных корейцев при Сеульском государственном университете. При их содействии было выпущено учебное пособие «Начальный курс разговорной речи» с аудиоприложением, которое получили и сахалинские корейцы. На базе южнокорейских учебных центров развернулась стажировка преподавателей.

Анализ уровня образования корейского населения в возрасте старше 15 лет показывает, что наиболее позитивные изменения происходили в течение 1980–1990-х гг. Численность имеющих профессиональное высшее образование увеличилась в 3,3 раза, неполное среднее – в 5,3 раза, среднее специальное – в 3 раза при одновременном сокращении числа тех, кто имел общее среднее и неполное среднее образование. Особенно уменьшилось количество с начальным образованием, до 891 чел., и не имеющих начального образования, до 397 чел., или соответственно на 71,8 и 91,7 %. Характерно, что в 2002 г. впервые выделилась группа с послевузовским образованием из числа тех, кто получил степень доктора или кандидата наук [Итоги Всероссийской..., 2004, с. 1528–1529].

В сравнении с другими национальностями корейцы вышли на второе место по удельному весу окончивших высшие учебные заведения (15 %) при среднеобластном показателе 13 %, опередив русских (13 %), белорусов (13,8 %), татар (10,1 %) и уступив только украинцам (16,7 %). По охвату общим средним (полным) образованием корейцы имели наилучшие показатели (27,7 %) в сравнении со всеми другими национальностями, опережая общерегиональный уровень на 8,5 %. Положительные тенденции обнаруживаются и в системе начального образования, на долю которого приходился самый низкий показатель – 3,6 % всех грамотных, тогда как в среднем по Сахалинской области он составлял 5 %, у русских – 4,7 %, украинцев – 6,8 %, татар – 8,4 %, белорусов – 11 % [Итоги Всероссийской..., 2004, с. 1528–1529].

В современных условиях стало особенно очевидным, что формирование российского общества невозможно без модернизации этносоциальных процессов на основе толерантного взаимодействия. Эти процессы затронули и корейское население Сахалинской области. Причем интерес к корням своих предков проявляется в самых различных аспектах, а среди основных причин можно назвать стремление компенсировать былую всеобъемлющую ассимиляцию и политико-административное искоренение национальной культуры во имя утверждения единой общности «советский народ».

В заключение сделаем следующие выводы. Развитие образовательного процесса как сферы духовной жизни в значительной мере предопределяется системой социально-политических и культурных отношений. Это своего рода общественный механизм воспроизводства потенциала научных знаний, накопления духовных ценностей, формирования гармоничной личности.

После войны советская власть установила равноправие национальных языков. Начался процесс создания корейских школ. Однако под воздействием идейно-политического пресса произошла деформация корейского сообщества с потерей определённых этнических границ и сохранением лишь некоторых особенностей национального самосознания и культуры. Приходится также констатировать, что современная школа, находясь в стадии «непрерывного реформирования», предаёт забвению научно-образовательную и социальную преемственность, а «в своём глобальном измерении не удовлетворяет потребностей социальной жизни, продолжая транслировать в будущее ценности индустриально-потребительского общества» [Зинурова, 2006, с. 123].

На примере Сахалинской области очевидно, что сложившийся в образовательной системе этнонациональный компонент еще недостаточно содержателен и эффективен. И хотя этническая психология сахалинских корейцев ориентирована на глубокие познания национального языка, реальная сфера его применения все еще ничтожно мала, не определены пока ни уровень потребности, ни перспектива в расширении языковой среды как важнейшего фактора сохранения самого языка.

Серьёзно сказывается отсутствие полноценных учебно-методических пособий и практических рекомендаций. Регионализация этнокультурного образования нуждается также в том, чтобы эти аспекты отражались в общегосударственных образовательных стандартах. В сложившихся условиях в проблемно-постановочном плане следует признать, что необходимо разработать на научной основе при государственной поддержке региональную программу «Корейский язык и межнациональное общение», предусматривающую возрождение и развитие национальной корейской культуры, этническую социализацию и этнокультурную компетентность, более полное включение национального языка в общественную практику как главного «этноопределителя». Способствовать этому призвано и наше исследование.

Источники

1. Государственный архив Сахалинской области (ГАСО). Ф. 3. Оп. 2. Д. 19; Ф. 53. Оп. 1. Д. 4,8,35; Оп. 25. Д. 1561, 2453, 2629; Ф. 143. Оп. 1. Д. 82; Ф. 171. Оп. 1. Д. 68.
2. Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф. П-35. Оп. 1. Д. 1854.
1. Сахалинский центр документации новейшей истории. Ф. П-4. Оп. 2. Д. 121; Оп. 63. Д. 1, 2; Оп. 83. Д. 3; Оп. 159. Д. 86.
3. Итоги Всероссийской переписи населения 2002 года: в 14 т. М.: Статистика России, 2004. Т. 4, кн. 2. (Подсчет сделан автором.)
4. Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных СССР с иностранными государствами. М.: Международные отношения, 1967. Вып. XXII.

Библиографический список

1. Бок Зи Коу. Корейцы на Сахалине. Южно-Сахалинск, 1993. 224 с.
2. Зинурова Р.И. Особенности этнической социализации в современной России. Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2006. 206 с.
3. Ключевский В.О. Курс русской истории: соч.: в 9 т. М.: Мысль, 1987. Т. I. 432 с.
4. Костанов А.И., Подлубная И.Ф. Корейские школы на Сахалине. Южно-Сахалинск: Арх. отд. адм. Сах. обл., 1994. 24 с.
5. Лим Э.Х. Международные связи Сахалинского государственного университета с университетами Республики Корея на современном этапе // Роль университета в устойчивом развитии региона в эпоху глобализации. Южно-Сахалинск, 2008.
6. Пак Сын Ы. Корейцы на Сахалине до и после Чехова // А.П. Чехов в историко-культурном пространстве Азиатско-Тихоокеанского региона: материалы междунар. науч. практ. конф. 21–30 сент. 2005 г. Южно-Сахалинск: Лукоморье, 2006.
7. Пак Хен Чжу. Репортаж с Сахалина: историческое эссе: пер. с яп., 2004. 138 с.

ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЕ СНАБЖЕНИЕ ЗАКЛЮЧЁННЫХ КРАСНОЯРСКОГО ИТЛ В 1941–1945 гг.

Заключённые, исправительно-трудовой лагерь, продовольственное снабжение, калорийность продовольственного пайка, группы интенсивности труда.

Изменение общественно-политической ситуации в стране в начале 1990-х гг. обусловило повышенный интерес исследователей к изучению истории ГУЛАГа. Особого внимания в этом плане заслуживает период Великой Отечественной войны, т. к. именно в чрезвычайных условиях военного времени ярко проявились как негативные, так и позитивные особенности его функционирования. С одной стороны, своего апогея достигла лагерная экономика, основанная на внеэкономическом и уголовно-административном принуждении. С другой – в эти годы был создан основной индустриальный потенциал СССР. Важную роль в сохранении экономической устойчивости страны в эти годы сыграл труд заключённых. В связи с открытием архивов у исследователей имеется обширный материал, свидетельствующий об активном использовании труда заключённых в различных отраслях оборонного значения.

Начавшаяся война выдвинула на передний план проблему трудовых ресурсов. Поскольку количественные и качественные показатели трудовых ресурсов ГУЛАГа из числа заключённых на территории Красноярского края находились в прямой зависимости от норм продовольственного снабжения заключённых, то их изучение заслуживает особого внимания.

Цель исследования: анализ проблемы продовольственного снабжения заключённых Красноярского исправительно-трудового лагеря в годы Великой Отечественной войны (1941–1945), определение калорийности продовольственного пайка заключённых и его сопоставление с нормами продовольственного снабжения других категорий населения.

Начавшаяся Великая Отечественная война и оккупация части территории СССР в 1941–1942 гг. обострили проблему продовольственного снабжения населения страны. Сокращение централизованных фондов снабжения обусловило снижение норм продовольственного пайка заключённых относительно довоенного уровня. Уже в июле 1941 г. всем заключённым сократили на 25 % норму выдачи хлеба. На 10 % был сокращён расход мяса, рыбы, крупы и других продуктов [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 6. Оп. 97. Д. 2. Л. 26].

Очередное снижение норм питания заключённых последовало в декабре 1941 г. Однако некоторые категории заключённых обеспечивались дополнительным питанием. Так, в Красноярском ИТЛ дополнительное питание получали заключённые, занятые на основном производстве и выполнявшие план (за плату с удержанием стоимости из денежного вознаграждения), инженерно-технический состав и те, кто находился на стационарном лечении [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 6, Оп. 97, Д. 2, Л. 153–163]. В это время калорийность пайка заключённых составляла примерно 2778 ккал [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 6. Оп. 16. Д. 3. Л. 12; Нахапетов, 2001 с. 126], а для возмещения

энергетических затрат лицам, занятым тяжелым физическим трудом, необходимо 4500 ккал. [Популярная..., 1987, с. 464].

Трудности в продовольственном снабжении усугублялись случаями его хищения. В результате проверки Отдельных лагерных пунктов (ОЛП) Краслага осенью 1941 г. было установлено, что в Н-Пойменском ОЛП из отпущенных 153 кг картофеля было похищено 95 кг, в Жедорбинском ОЛП – 2811 кг картофеля и 185 кг мяса. В результате заключённые недополучили норму хлеба: в Жедорбинском ОЛП – 1058 кг, Канском – 646 кг, Иланском – 598 кг, Н-Пойменском – 2330 кг [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 6. Оп. 97. Д. 2. Л. 149].

В 1942 г. были введены дифференцированные нормы продовольственного снабжения заключённых, которые находились в прямой зависимости от норм выработки и, как следствие, принадлежности осуждённых к одной из групп интенсивности труда [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 10. Д. 4. Л. 185–198]. В это время все работающие заключённые делились на две группы. Основной трудовой контингент, выполнявший производственные, строительные и другие задачи конкретного исправительно-трудового лагеря (ИТЛ), составлял *группу «А»*. Заключённые, занятые работами внутри ИТЛ или выполнявшие задания администрации, т. е. административно-управленческий и обслуживающий персонал, именовались *группой «Б»*. Неработающие заключённые также делились на две категории: *группа «В»* – те, кто не работал из-за болезни. Все остальные объединялись в *группу «Г»* – часть не работала временно из-за нахождения на этапе или в карантине, к ней также относились «отказчики» от работ и содержащиеся в изоляторах и карцерах [Кокурин, 1999, с. 117; Доклад..., 1996, с. 138].

Для распределения заключённых по группам интенсивности труда во всех ИТУ действовали врачебно-трудовые комиссии, которые ежемесячно проводили освидетельствование заключённых группы «В». С января по май 1942 г. в Краслаге для заключённых этой группы, занятой на основном производстве, были снижены нормы выработки на 30–50 %. Если они выполняли 50–70 % от нормы, то её приравнивали к 100 % и выдавали соответствующий паёк. К тому же были выделены дополнительные средства для организации бесплатного питания и обеспечено изготовление платных блюд для хорошо работавших осуждённых. Наряду с установленным по норме питанием выдавался дополнительный бесплатный паёк [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 97. Д. 4. Л. 8]. В это время мастера и квалифицированные рабочие-заключённые стали получать 700 г хлеба (сотрудники ИТЛ и вольнонаёмные – 500 г) [Моруков, 2006, с. 158]. С апреля 1942 г. для поддержания ослабленных заключённых, прибывших в Краслаг, в течение первых пяти дней независимо от выработки выдавали питание как выполнявшим норму на 100 %. Заключённым, поступившим из тюрем, первые шесть дней устанавливали норму выработки в 40 %, вторые – 75 %, третьи – 95 %, а довольствие они получали как выполнявшие план на 100 % [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 10. Д. 2. Л. 106]. В июле 1942 г. повысили нормы питания несовершеннолетним заключённым [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 10. Д. 3. Л. 132].

Перечисленные выше меры не принесли весомых результатов из-за большого числа заключённых группы «В». В январе 1942 г. они составляли в Ингашском ОЛП 26 % от общей численности контингента, в Иланском – 26,9 %, в Н.-Пойменском – 23,0 %, в Жедорбинском – 18 %, в ОЛП № 10 – 24,7 %

[ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 97. Д. 4. Л. 6–7]. Отметим, что дополнительное питание предоставляли заключённым, исходя из следующих принципов: укрепление физического состояния заключённых; поддержка тех наработавших, возвращение которых на производство было бы возможно; улучшение питания больных. В апреле 1943 г. заключённым на 25 % снизили нормы выработки. Денежное поощрение сохранялось, а выдача котлового довольствия, начисление прогрессивки, сезонных премий и надбавок производились исходя из сниженных норм [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 11. Д. 3. Л. 291]. В январе 1944 г. в ОЛП № 10 дополнительно в день выдавали 1150 пайков, из них 700 для рабочих бригад; 300 для содержащихся в стационарах; 150 для инвалидов и наработавших бригад [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 6. Оп. 16. Д. 3. Л. 12].

В 1942 г. нормы питания заключённых Краслага менялись неоднократно – в январе, апреле, июле, ноябре и декабре [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 97. Д. 4. Л. 8; Ф. 4. Оп. 10. Д. 2. Л. 106; Оп. 10. Д. 3. Л. 132; Д. 4. Л. 74; Оп. 11. Д. 4. Л. 185–198].

В ходе предпринятых изысканий была рассчитана калорийность пайка заключённых по категориям труда этого ИТЛ в период с декабря 1941 по декабрь 1942 гг. В качестве исходных данных были взяты среднерасчётные значения калорийности ряда пищевых продуктов на 100 г, в перечень которых было включено несколько их видов, например, крупы – гречневая, перловая, ячменная, овсяная, рис, пшено и макароны [Популярная..., 1987, с. 466]. Полученное среднее значение калорийности составило 327 ккал. Эти данные были суммированы с калорийностью тех наименований продуктов, которые не имеют видового деления (сахар, соль). В итоге был установлен факт снижения калорийности пайка заключённых в 1942 г. относительно 1941 г. [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 6. Оп. 97. Д. 2. Л. 153–163; Ф. 4. Оп. 10. Д. 4]. Заключенные Краслага, занятые на основном производстве и выполнявшие норму, в декабре 1941 г. получали 2542,8 ккал, а в декабре 1942 г. – всего 2071,6 ккал.

Напротив, по данным Б.А. Нахапетова, в декабре 1942 г. калорийность среднерасчётной нормы пайка заключённых составляла 2605 ккал. Отказчики от работы, больные, не выработывавшие план (при наличии медицинской справки), так же, как и заключенные, находившиеся в штрафном изоляторе без вывода на работу, получали всего 1064 ккал, так называемую пониженную норму питания «№ 5» [Нахапетов, 2001, с. 126–127].

Для объективной оценки продовольственного снабжения заключённых необходимо сравнить калорийность пайка с аналогичным показателем, действовавшим для других категорий населения. Так, с 1 апреля 1942 г. вольнонаёмным работникам Норильска хлеб выдавали по трём категориям карточек: 1-я – 1 кг в день, 2-я – 800 г, 3-я – 600 г. [Красноярский край, 2000, с. 90]. В сентябре 1943 г. в пищевой лаборатории Красноярского института эпидемиологии и микробиологии был исследован образец обеда из рабочей столовой № 10 завода № 4, который включал 570 г щей и 25 г сельди. Эксперт сделал следующее заключение: «образец по калорийности совершенно неудовлетворителен (118,01 ккал) ввиду недопустимо низкого веса второго блюда, малого содержания белков, углеводов и почти полного отсутствия жира» [Дёмина, Константинов, 2005, с. 159].

Период 1942–1943 гг. был самым сложным с точки зрения продовольственного снабжения населения края. Цены на продукты на «чёрном» рынке были крайне

высоки: цена 1 кг мяса достигала 80–130 руб., булки хлеба – 50–100 руб., 1 кг масла – около 300 руб. При этом зарплата служащих составляла от 200 до 600 руб. в месяц [Бердников, 1996, с. 209–210]. В апреле 1942 г. рыночные цены возросли в семь раз по сравнению с 1941 г., а к апрелю 1943 г. – в 15 раз, превысив уровень пайковых цен в 20 раз [Погребняк, 1995, с. 114].

В 1941–1945 гг. норма продовольственного пайка солдат КА не менялась и составляла в боевых частях 3450 ккал, тыловых – 2950, внутренних округов – 2822, а нормы питания солдат верхмата снижались. В мае 1939 г. полевая норма немецких частей особого назначения составляла 3226 ккал, тыловых – 2785, а в июле 1942 г. паек солдат в боевых частях был снижен до 2543 ккал [Погребняк, 1995, с. 111]. При этом среднерасчётная норма питания заключённых Краслага в 1942 г. была ниже, чем у солдат внутренних округов КА, на 750,4 ккал, у солдат вермахта – на 471,4 ккал.

Таким образом, особенностями продовольственного снабжения в чрезвычайных условиях военного времени стали повсеместное снижение норм довольствия, а также нормированное и дифференцированное его распределение, коснувшееся всех категорий населения СССР.

В целях преодоления сложностей в продовольственном снабжении населения 7 апреля 1942 г. было принято Постановление ЦК ВКП (б) и СНК СССР «О широком развитии подсобных хозяйств на предприятиях и учреждениях, а также огородничества трудящихся». Для этого отводились пустующие земельные участки в городах и посёлках, свободные земли Государственного фонда [Решения..., 1968, с. 63]. Сеть подсобных хозяйств росла с каждым годом, например, в 1941 г. в Красноярском крае их было 52, а в 1943 г. – уже 194 [Шевченко, 2005, с. 100].

Подразделения ГУЛАГА не стали исключением. Начиная с 1942 г. в Краслаге расширили сеть действовавших подсобных хозяйств и создавали новые. Уже в январе 1942 г. был утверждён план посева овощных культур в количестве 138,7 га, т. е. планировалось за счёт увеличения посевных площадей подсобного хозяйства на 75 % полностью обеспечить ИТЛ овощами и картофелем. Начальники отделений и ОЛП обязывались изыскать площади под посевы, не требующие специальной обработки (корчевки, осушки). В рамках выполнения плана предписывалось арендовать у колхозов необходимые для обработки земли орудия труда, заготовить семена корнеплодов и капустной рассады [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 10. Д. 2. Л. 29–30, 55].

В 1943 / 44 г. ГУЛАГ ежеквартально дополнительно выделял заключённым 1300 т мяса / рыбы, 150 т крупы, 2500 т молока. При этом среднерасчётная норма пайка увеличилась: по хлебу – на 12 %, крупе – на 24 %, мясу / рыбе – на 40 %, жирам – на 48 %, овощам – на 22 %. В целях дополнительного обеспечения заключённых продовольствием руководством ГУЛАГа было принято решение о проведении децентрализованных заготовок продовольствия [Доклад, 1996, с. 140]. В рамках этого нововведения в первом квартале 1942 г. заключённые семи ОЛП Краслага должны были заготовить 60 т мяса, 11 т рыбы, 170 т овощей и 22 т молочных продуктов [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 97. Д. 4. Л. 6].

Поскольку децентрализованные заготовки позволили частично увеличить продовольственные ресурсы ИТЛ, то на их дальнейшее проведение была выделена значительная сумма – 4254,5 тыс. руб. [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 10. Д. 2. Л. 62; Л. 69].

Для использования природных продовольственных ресурсов Красноярского края и максимального расширения самозаготовок в январе 1942 г. в Краслаге была организована новая командировка «Агул». На этой командировке силами заключённых планировалось организовать засолочные пункты, сушилки, коптилки, бондарный, деревоперерабатывающий, корзиночный, кузнечный цехи и др., а её контингент должен был заготавливать рыбу, ягоды и грибы, заниматься кустарным промыслом. Кроме того, представителями Краслага были изучены продовольственные возможности Башкирской, Казахской и Узбекской республик [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 10. Д. 2. Л. 61, 68]. Анализ децентрализованных заготовок продовольствия в крае и за его пределами показал, что такие продукты, как мясо, жиры, овощи и колбасные изделия, планировалось заготавливать примерно в равных объёмах [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 10. Д. 2. Л. 53–54].

В 1943 г. в целях расширения работы по децентрализованным заготовкам и закупкам сельскохозяйственной продукции Краслагом было организовано два Представительства – в гг. Красноярске и Ташкенте. НКВД СССР на Управление Краслага были возложены организация и руководство Представительством УЛЛП НКВД СССР в Ташкенте. Сотрудникам Представительства было поручено организовать переработку овощей и фруктов [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 11. Д. 3. Л. 83–85, 141]. К августу 1943 г. Представительством были установлены деловые связи с государственными и транспортными организациями Узбекской ССР и заключены договоры на покупку товаров: с Узбекторгплодоощтрестом, с Ташкентским и Самаркандским мясокомбинатами, с Ташкентским Горпищпромсоюзом и Сельхозтехникумом им. Мичурина [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 4. Оп. 11. Д. 4. Л. 100].

Однако попытки увеличить калорийность пайка заключённых за счёт децентрализованных заготовок в 1943 г. имели незначительные результаты. Этот факт начальник Краслага объяснял тем, что в пределах края заготовки почти не производились, отчасти из-за большого разрыва в ценах заготовительных и рыночных и за счёт «неразворотливости» частей снабжения. По данным на 1 октября 1943 г., заготовки местных продуктов внутрилагерных подразделений были незначительны и составили: черемши – 164 т, берёзового сока – 80 т, ягод – 3,2 т, грибов – 6,7 т, рыбы – 11,6 т [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 6. Оп. 16. Д. 2. Л. 85].

В связи с осложнением проблемы продовольственного снабжения в 1943 г. было принято решение о создании запасов продовольствия, которые, по данным на 1 октября 1943 г., в Краслаге составляли: муки – на 19 дней, мяса – 96, сахара – 2, крупы – 45, рыбы – 24, соли – 144, овса – 43, жира – 51, другие запасы продуктов были ограничены [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 6. Оп. 16. Д. 2. Л. 84 об. – 85; Оп. 105. Д. 7. Л. 10]. Однако уже в декабре 1943 г. ИТЛ не был обеспечен даже минимальным запасом продовольствия [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 6. Оп. 16. Д. 2. Л. 116]. Трудности были связаны с сезонными перебоями в снабжении (зимне-весенний период) и объясняли факт сокращения пайка заключённых, который в третьем квартале 1943 г. в среднем составлял 97,9 % от нормы [ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк. Ф. 6. Оп. 16. Д. 2. Л. 85].

Таким образом, спецификой продовольственного снабжения в 1941–1945 гг. стали повсеместное снижение норм довольствия, а также нормированное и дифференцированное его распределение, коснувшееся всех категорий населения

СССР, в том числе и заключённых. Калорийность продовольственного пайка заключённых Краслага зависела не только от принадлежности к конкретной группе интенсивности труда, но и от сезонных изменений в снабжении (в зимне-весенний период нормы снижали, а в летне-осенний повышали). Эти изменения были связаны с географической удалённостью ИТЛ от продовольственных складов, плохими дорогами и нехваткой транспорта. В течение всех военных лет проблема продовольственного снабжения заключённых так и не была решена, а калорийность пайка была ниже довоенного уровня на 30 % [Доклад..., 1996, с. 140].

Источники

1. Информационно-архивная группа Федерального бюджетного учреждения «Управления по конвоированию Главного управления Федеральной службы исполнения наказания России по Красноярскому краю» (ИАГ ФБУ ГУФСИН России по Кк). Содержит архивные документы и материалы Управления Красноярского исправительно-трудового лагеря в годы Великой Отечественной войны (1941–1945).

Библиографический список

1. Бердников Л.П. Вся красноярская власть: Очерки истории местного советского управления и самоуправления (1917–1993) // Факты, события, люди. Красноярск, 1996. 320 с.
2. Дёмина Е.В., Константинов М.В. Материальное положение рабочих оборонной промышленности Красноярска в годы Великой Отечественной войны // Великая Отечественная война 1941–1945 гг.: 60 лет Победы: материалы науч. конф. Красноярск, 2005. С. 157–163.
3. Доклад начальника ГУЛАГа НКВД СССР В. Наседкина о работе Главного управления исправительно-трудовых лагерей и колоний НКВД СССР за годы Великой Отечественной войны // Новая и новейшая история. 1996. № 5. С. 131–150.
4. Кокурин А.И., Петров Н.В. Гулаг: структура и кадры // Свободная мысль. 1999. № 9. С. 110–123.
5. Красноярский край в истории Отечества: кн. третья. 1941–1953. Красноярск, 2000. 448 с.
6. Моруков М.Ю. Правда ГУЛАГа из круга первого. М., 2006. 192 с.
7. Нахапетов Б.А. К истории санитарной службы ГУЛАГа // Вопросы истории. 2001. № 6. С. 123–136.
8. Погребняк А.И. Торговля и снабжение в 1941–1945 гг. // Вклад сибиряков в Великую Победу: тезисы докладов науч.-практ. конф. Красноярск. 28 апреля, 1995 г. Красноярск, 1995. С. 111–115.
9. Популярная медицинская энциклопедия. М., 1987. С. 464.
10. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: в 5 т. 1917–1967: сб. документов. М., 1968. Т. 3. 1941–1952 гг.
11. Шевченко В.Н. Создание оборонной промышленности Красноярского края в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.). Красноярск, 2005. 196 с.

ПРОГРАММА НМЭП: НАДЕЖДЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

Третий мир, развивающиеся страны, национализм, «Север», «Юг», Запад, резолюция ООН о НМЭП, неокOLONиализм, международное разделение труда.

Тема данной статьи – значение выдвинутой развивающимися странами в их интересах программы нового международного экономического порядка между «Севером» и «Югом» (НМЭП). Временные рамки исследования – от создания будущих идей НМЭП в 1960-е гг. до их фактического провала в 1980-е гг., или реализации в дискредитирующем виде. Представления стран третьего мира о «проблеме Севера и Юга» и их реальная политика в отечественной научной литературе подробно изучены. Но менее ясны причины последовательности событий. Отсталая периферия сначала добилась политической независимости, потом совместными силами в 1960–1970 гг. – частичной экономической независимости. Принятие программы НМЭП Генеральной Ассамблеей ООН в 1974 г. стало их высшим успехом, но после большинство результатов были утрачены. Анализ причин подъёма и упадка НМЭП – цель этой статьи.

Страны периферии добились независимости при соотношении с «центром» душевых доходов 1:5,4, потеряв её при 1:1,7 [Развивающиеся страны..., 1983, с. 33–34; Болотин Б.М., Шейнис В.Л., 1988, с. 358, 573]. На наш взгляд, крах политической системы колониализма вызван не причинами их внутреннего развития, а резкой сменой независимых от них условий в мире: национально-освободительному движению помогло ослабление метрополий после Второй мировой войны; его поддержал СССР; США желали спрямить доступ к ресурсам колоний европейских стран. В середине 1940 – середине 1960-х гг. почти все колонии политически освободились, часть – вооружённым путём. Колониализм уступил место неокOLONиализму: остались отсталость формально освободившихся стран, зависимость их экономик в неэквивалентном мировом разделении труда, засилье иностранного капитала. Но при политической независимости они могли бороться за реальный суверенитет: создавать группы коллективной экономической дипломатии, организации стран – экспортёров сырья, координировать позиции в ООН. Развивающиеся страны были очень разные, но борьба с неокOLONиализмом их объединяла, кроме марионеточных режимов. В третьем мире преобладал оптимизм взглядов на будущее, поэтому неокOLONиализм вызывал сильное неприятие, возникли теории периферии и зависимости, но до 1980-х гг. многие теоретики в третьем мире считали это преодолимым [Общественная мысль развивающихся стран, 1988, с. 70–113].

Запад, включая США, вынужденно пошёл на компромисс с национальным развитием бывших колоний, уменьшив их внешнюю зависимость. Пока были велики резервы роста мировой экономики, Запад терпел упущенную выгоду – от развития объекта эксплуатации росли будущие неокOLONиальные прибыли. Развитие стран третьего мира требовало больших государственных вложений в инфраструктуру и производство, привлекая этим в разрешённые ему отрасли приток частного иностранного капитала. Развитие требовало установления в них авторитарных режимов, не только в странах социалистической ориентации [Развивающиеся страны..., 1974, с. 234]. Экономические функции государства росли и

в развитых капиталистических странах 1950–1970-х гг. Развивающиеся страны добились в 1950–1970-е гг. быстрого роста экономики, включая промышленность [Болотин, Шейнис, 1988, с. 353–358, 423–440]. «Национальный уклад теперь становится ведущим, но часто только формально» [Эволюция восточных обществ..., 1984, с. 283]. При явных и неявных авторитарных режимах был быстрый рост до 1981–1982 гг. в Латинской Америке, в Юго-Восточной Азии до 1997–1998 гг. (начался позже). «Периферийный "квартет" середины века в третьем мире – "индустриализация – этатизм – национализм – авторитаризм"» [Майданик, 2001].

Освободившиеся страны стали создавать межгосударственные организации региональной интеграции и функциональные организации экспортёров сырья. В 1960 г. возникла Организация стран – экспортёров нефти (ОПЕК). Когда мировая нефтедобыча на благоприятных скважинах вышла на пик, нефтяные ТНК и ОПЕК подняли цены, формально из-за арабо-израильской войны 1973 г. Страны ОПЕК выкупили на эти деньги главную отрасль у ТНК [About us. Brief History]. ТНК это стерпели, сохранив сети перевозки, переработки, сбыта нефтепродуктов; в 1970-е гг. их чистые прибыли росли [Нефтегазовая промышленность зарубежных стран. 1938–1978 гг., 1981, с. 221–223]. Возникли также картели экспортёров меди, бокситов, олова, железной руды, ртути, вольфрама, серебра, фосфатов, натурального каучука [Кофанов, 1988, с. 75–77; Левин, 1988, с. 131]. Сырьё стало козырем стран третьего мира не от его излишка, а от их слаборазвитости: нефти в 1,6 и металлов в несколько раз в 1980–1985 гг. они добывали меньше развитых стран на душу населения, а потребляли в 6 и 11–19 раз меньше соответственно [Левин, 1988, с. 22].

Координация действий стран третьего мира началась в конце эпохи борьбы с политическим колониализмом. 14 декабря 1960 г. Генеральная Ассамблея ООН, где нет права вето, приняла Декларацию предоставления независимости колониальным странам и народам [Резолюция 1514 (XV)]. Экономические задачи борьбы с неоколониализмом стали важны после распада политического колониализма. Страны третьего мира в 1964 г. добились созыва ЮНКТАД – Конференции ООН по торговле и развитию [Обминский, 1981, с. 38]. Её возглавил аргентинский экономист Р. Пребиш, автор теории периферии, обосновав право её стран на невзаимные преференции – формальное равенство фактически ведёт к неравенству [Пребиш, 1992, с. 191–196]. В 1966 г. возникла ЮНИДО – Организация ООН по промышленному развитию, помогающая ему в отсталых странах [About UNIDO].

Идеи изменения международного экономического порядка рассматривали конференции Движения неприсоединения, группы 77, ЮНКТАД, ЮНИДО. На первых конференциях Движение ограничилось фразами о необходимости «ликвидации экономического неравенства, унаследованного от колониализма и империализма» для сокращения «разрыва в уровне жизни между группой высокоразвитых стран и многочисленными развивающимися странами путём ускоренного развития промышленности и сельского хозяйства» и установки «справедливых отношений в области торговли с развивающимися странами» [Декларация глав государств или правительств неприсоединившихся стран (1961), 1979, с. 60]. Оно предлагало «пересмотреть темпы экономического развития, намеченные Организацией Объединенных Наций на Десятилетие развития в сторону их повышения» [Программа мира и международного сотрудничества (1964), 1979, с. 89] без увязки с реальными мерами. Потом появились две группы идей: замена современного международного разделения труда коллективным самообеспечением развивающихся стран и / или, если Запад будет готов на компромисс, ре-

формы фактического международного разделения труда в их пользу. Будущее противоречие этих направлений на рубеже 1960–1970-х гг. ещё не было очевидным. III Конференция Движения неприсоединения решила расширить «движение за сотрудничество и интеграцию среди развивающихся стран на субрегиональном и межрегиональном уровнях с целью ускорения их экономического роста и социального развития... чтобы выгоды от интеграции получили народы заинтересованных развивающихся стран, а не иностранные компании, действующие в интегрированных районах» [Декларация о неприсоединении и экономическом прогрессе, 1970, с. 112–113]. Предлагалось ввести специализацию развивающихся стран по видам продукции; заключать между ними длительные хозяйственные договоры, при закупках предпочитать их продукцию; координировать работу их правительств, учреждений и планов развития развивающихся стран; вместе развивать инфраструктуру и научно-технические разработки [Декларация о неприсоединении и экономическом прогрессе (1970), 1979, с. 113–115]. Предлагалось усилить поток помощи из развитых стран, получить невзаимные торговые льготы, повысить обработку сырья на вывоз [Лусакская декларация... (1970), 1979, с. 116–117]. Эти требования выразились в последующих документах, принятых голосующей простым большинством без права вето ГА ООН, где преобладают развивающиеся страны, их поддерживали социалистические страны.

Резолюция 3016 (XXVII) от 18 декабря 1972 г. признала неотъемлемый суверенитет развивающихся стран над их природными ресурсами [Резолюция 3016 (XXVII)]. Резолюция 3201(S-VI) объявила 1 мая 1974 г. пункты НМЭП: «а) суверенное равенство государств, самоопределение, ...территориальная целостность и невмешательство во внутренние дела других государств; с) полное и эффективное участие на основе равенства всех стран, с учётом необходимости обеспечить ускоренное развитие всех развивающихся стран...; d) каждая страна имеет право принять... экономическую и социальную систему, которую она считает наиболее подходящей для её собственного развития, и не должна подвергаться в результате... дискриминации; е) полный неотъемлемый суверенитет каждого государства над... природными ресурсами и всей экономической деятельностью..., включая право национализации или передачи владения своим гражданам... Ни одно государство не может быть подвергнуто... любому... виду принуждения с целью помешать... осуществлению этого...; g) регулирование и надзор за деятельностью межнациональных корпораций путём принятия мер в интересах национальных экономик стран, в которых действуют такие... корпорации...; j) справедливое и равноправное соотношение между ценами на сырьё, сырьевые товары, готовые изделия и полуфабрикаты, экспортируемые развивающимися странами, и ценами на сырьё, сырьевые товары, промышленные товары, импортируемые ими...; k) оказание... международным сообществом активной помощи развивающимся странам без каких-либо политических или военных условий; l) обеспечение того, чтобы одной из главных целей преобразованной международной валютной системы было содействие развитию развивающихся стран и достаточный приток в них реальных ресурсов; n) по мере возможности преференциальный и невзаимный режим для развивающихся стран во всех областях международного экономического сотрудничества; p) предоставление развивающимся странам доступа к достижению современной науки и техники и содействие передаче технологии и созданию местной технологии...; t) содействие той роли, которую могут играть ассоциации производителей в рамках международного сотрудничества» [Резолюция 3201 (S-VI)].

Часть пунктов касалась общих фундаментальных для всех стран правил, наиболее отвечая интересам развивающихся стран, другая – их требований по конкретным вопросам улучшения условий торговли и помощи. Отвечая их текущим нуждам, они консервировали неэквивалентное разделение труда на будущее. Мы считаем нужным повышение статуса развивающихся стран в фактическом международном разделения труда, но временно до наращивания потребления сырья ими самими и создания коллективного самообеспечения, требующего длительных сроков. Но в пунктах НМЭП не разделялись текущие и долгосрочные задачи; их размытость вызвала бурные дебаты о сути НМЭП. Запад считал НМЭП реализацией концепций «взаимозависимости» и «глобальных проблем», развивающиеся страны – борьбой с неоколониализмом за реальный суверенитет [Войтоловский, 2007, с. 236–260]. В 1970-е гг. Запад радикально не отрицал НМЭП. Декларация министров ОЭСР призвала развивающийся мир к «диалогу» без конфронтации в мае 1975 г.; глава ОЭСР Э. ван Леннеп сказал, что тогда НМЭП «лучший экономический баланс между развитыми и развивающимися странами» [Обминский, 1981, с. 194]. ЮНИДО связывала НМЭП с промышленным ростом развивающихся стран [Устав ЮНИДО, 1979, с. 4], чётко не определяя его тип.

Совместная дипломатия развивающихся стран не выдвинула после НМЭП принципиально новых идей. V Конференция глав государств и правительств неприсоединившихся стран заявила, что они и другие развивающиеся страны «добиваются создания нового международного экономического порядка, который покончил бы с эксплуатацией слабых и бедных могущественными и богатыми» [Политическая декларация (1976), 1979, с. 333]. Конференция связала право освободившихся стран на возмещение ущерба от колониализма с декларацией об экономических правах и обязанностях государств и НМЭП. Она требовала одновременно создания самообеспечения развивающихся стран и отмены барьеров их экспорту в развитые [Экономическая декларация (1976), 1979, с. 337–338, 343, 346–348], заявив, что: «ответственность за наступление новой эры справедливых и равноправных отношений лежит на всех, но в основном на развитых странах» [Экономическая декларация (1976), 1979, с. 349]. Было решено в индустриализации использовать взаимодополнение ресурсов развивающихся стран, заключая длительные соглашения о специализации на видах продукции стран и регионов, проводя «обмен продукцией на основе дополнительных индустриальных соглашений» [Программа действий... (1976), 1979, с. 358]. Но после разделения «Юга» на нефтеэкспортёров, новых индустриальных стран (НИС) и беднейших стран единство в переговорах с Западом ослабло. Рост цен нефти вызвал 54 % роста внешнего долга третьего мира по коммерческим кредитам в 1974–1981 гг. [Широков, 1987, с. 215]. Их брали НИС для поддержки ускоренного роста, особенно Латинская Америка, для выживания – беднейшие страны, особенно Африка, вызвав долговой кризис 1980-х гг. Надежды на доступ стран периферии к финансовым рынкам и их изделий в развитые страны вписались в мировое неэквивалентное разделение труда, противореча основам НМЭП [Общественная мысль развивающихся стран, 1988, с. 185].

В 1980-е гг. Запад осознал узость обозримых резервов роста мировой и, в частности, его экономики – прежними темпами наращивать потребление двигавших рост сырья и топлива, особенно нефти, было нельзя. Завершилось внедрение возможных в этих условиях научно-технических достижений. Доля занятых в промышленности – отрасли самого производительного труда – вышла на предел, начался её перелив в менее производительную сферу услуг [Экономическое положение капиталистических и развивающихся стран, 1981, с. 31–39]. Всё

большая доля инвестиций шла на амортизацию уже имеющихся основных фондов [Закономерности экономического роста, 1992, с. 72–73]. Новый этап НТП – внедрение микроэлектронных технологий («новая экономика») узко применим и не смог ускорить общий рост, в отличие от прежних этапов НТП; инвестиции в неё превысили отдачу [Кобяков, Хазин, 2003]. С рубежа 1970 – 1980-х гг. в странах Западной Европы и Северной Америки, с 1990-х гг. в Японии устойчиво стали снижаться норма накопления в ВВП и доля промышленности в нём, включая обрабатывающую [Болотин, Шейнис, 1988, с. 43, 141; Development and Globalization, 2008, p. 5; WEO Database, 1999–2010; Handbook of statistics, 2008, p. 408]. Способствующее росту экономики государство доказало успешность: глубина послевоенных спадов была намного меньше, чем в 1929–1933 гг., но частный капитал в 1980-е гг. утратил интерес к нему, и страны Запада впервые в ответ на кризис не усилили роль государства в экономике, а провели либерализацию и приватизацию. Впервые за двести лет суть колониальной деформации изменилась: «центр» стал тратить выросшие неоколониальные прибыли не на рост нормы накопления реального сектора, а на огромные финансовые пузыри.

В третьем мире в среднем до 1981 г. не было душевого спада, до 1982 г. абсолютного [Былиняк, 1986, с. 12]. Но рост экономик зависимых стран, ставших среднеразвитыми, стал замедляться при много меньших, чем у Запада, душевых доходах [Развивающиеся страны..., 1983, с. 83]. Выход на предел зависимого роста, кризис внешнего долга, спад мировых цен сырья сильно ударили третий мир: в 1980-х гг. Латинскую Америку и Западную Азию (Тропическая Африка, его самая отсталая часть, стала деградировать), в конце 1990-х гг. – Юго-Восточную Азию. Компромисс с периферией не нужен стал Западу из-за его кризиса, а не усиления, её сделали «выжатым лимоном» [Франк, 1992, с. 18]. Борьба периферии с иностранным капиталом в 1980-е гг. слабеет, «возникают новые надежды на выгодное сотрудничество, не подкреплённые ни реальными мерами контроля, ни прошлым опытом» [Общественная мысль развивающихся стран..., 1988, с. 185]. Переговоры по НМЭП «не дали ощутимых результатов» [Экономическая декларация (1983), 1989, с. 76]. «Надежды на установление нового международного экономического порядка, основанного на справедливости и суверенном равенстве, продолжают таять» [Политическая декларация (1986), 1989, с. 281]. Программа НМЭП смягчила нажим на третий мир [«Третий мир»..., 1990, с. 161], но её инициаторы признали провал [Пребиш, 1992, с. 182].

Источники

1. Декларация глав государств или правительств неприсоединившихся стран (Белград, 1–6.09.1961 г.) // Движение неприсоединения в документах и материалах, М., 1979. Т. I. (Далее эта серия сборников именуется ДН.)
2. Декларация о неприсоединении и экономическом прогрессе (Лусака, 8–10.10.1970 г.) // ДН. М., 1979. Т. I.
3. Лусакская декларация о мире, независимости, развитии, сотрудничестве и демократизации международных отношений (1970) // ДН. М., 1979. Т. I.
4. Политическая декларация (Коломбо, 16–19.08.1976 г.) // ДН. М., 1979. Т. I.
5. Политическая декларация (Хараре, 16–19.08.1986 г.) // ДН. М., 1989. Т. III.
6. Программа действий по экономическому сотрудничеству (Коломбо, 16–19.08.1976 г.) // ДН. М., 1979. Т. I.
7. Программа мира и международного сотрудничества (Каир, 5–10.10.1964 г.) // ДН. М., 1979. Т. I.

8. Резолюция 1514 (XV). Декларация о предоставлении независимости колониальным странам и народам. 14 декабря 1960 года. URL: www.un.org
9. Резолюция 3016 (XXVII). 18 декабря 1972 года. Неотъемлемый суверенитет развивающихся стран над своими природными ресурсами. URL: www.un.org
10. Резолюция 3201(S-VI). 1 мая 1974 года. Декларация об установлении нового международного экономического порядка. URL: www.un.org
11. Устав Организации ООН по промышленному развитию. URL: www.un.org
12. Экономическая декларация (Коломбо, 16–19.08.1976 г.) // ДН. М., 1979. Т. I.
13. Экономическая декларация (Дели, 7–12.03.1983 г.) // ДН. М., 1989. Т. III.
14. About UNIDO. URL: www.unido.org
15. About us. Brief History. URL: www.opec.org
16. Development and Globalization, 2008. URL: www.unctad.org
17. Handbook of statistics, 2008. URL: www.unctad.org
18. World Economic Outlook (WEO) Database. April 1999. April 2010. URL: www.imf.org

Справочники

1. Болотин Б.М., Шейнис В.Л. Экономика развивающихся стран в цифрах. 1950–1985 годы. М., 1988.
2. Нефтегазовая промышленность зарубежных стран. 1938–1978 гг. М., 1981.
3. Экономическое положение капиталистических и развивающихся стран. Обзор за ... год и начало ... года. М., 1980–1990.

Библиографический список

1. Былиняк С.А. Неоколониалистское разделение труда // НАА. 1986. № 4.
2. Войтоловский Ф.Г. Единство и разобщённость Запада. М., 2007.
3. Закономерности экономического роста. СПб., 1992.
4. Кобяков А.Б., Хазин М.Л. Закат империи доллара, конец «Рах Americana». М., 2003. URL: www.situation.ru
5. Кофанов И.Т. Минеральное сырьё в экономике развивающихся стран. М., 1988.
6. Левин Ю.Л. Межгосударственное регулирование рынков сырья. М., 1988.
7. Майданик К.Л. Системный кризис мирового капитализма на периферии // Постиндустриальный мир и Россия. М., 2001. URL: www.situation.ru
8. Обминский Э.Е. Группа 77. М., 1981.
9. Общественная мысль развивающихся стран / отв. ред. К.Л. Майданик; рук. авт. кол. Р.М. Аваков. М., 1988.
10. Пребиш Р. Периферийный капитализм. Есть ли ему альтернатива? Пер. с исп. М., 1992.
11. Развивающиеся страны: закономерности, тенденции, перспективы / отв. ред. Р.М. Аваков, К.Л. Майданик; рук. авт. кол. В.Л. Тягуненко. М., 1974.
12. Развивающиеся страны: экономический рост и социальный прогресс / отв. ред. В.Л. Шейнис, А.Я. Эльянов. М., 1983.
13. «Третий мир» и судьбы человечества / отв. ред. М.Я. Волков, В.Г. Хорос. М., 1990.
14. Франк А.Г. Экономические парадоксы в мировой политике: пер. с англ. // Восток. 1992. № 6.
15. Широков Г.К. Развивающиеся страны в мировом капиталистическом хозяйстве. М., 1987.
16. Эволюция восточных обществ: синтез традиционного и современного. М., 1984.

МАТЕРИАЛЬНО-ФИНАНСОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ПЕЧАТНЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (СМИ) КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ ДО И ПОСЛЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА АВГУСТА 1998 г.

Печатные СМИ, экономический кризис, государственные дотации, региональная печать, техническая изношенность, заработная плата.

СМИ в современном обществе называют четвертой властью. Однако их роль в обществе зависит от множества факторов, в числе которых их материально-финансовое положение. Конец 1990-х – начало XXI в. исследователи характеризуют «переходным периодом от государственно-плановой к либеральной модели развития общества. Для печатных СМИ этот период также стал переходным. Он характеризуется сменой форм собственности, источников финансирования, изменением содержания газет, редакций, читательских аудиторий, сети распространения и пр.

История печатных СМИ в Красноярском крае в «переходный период» изучена недостаточно. К этой теме обращались, как правило, практики-журналисты В. Павловский, А. Кошкаров, Д. Мальков, Ю. Авдюков [Павловский, 2001; Кошкаров, 2011; Мальков, 2003; Авдюков, 2002]. Анализ их работ свидетельствует о том, что материально-техническое положение печатных СМИ региона освещено фрагментарно, что не дает цельного представления о тенденциях развития печатных СМИ в эти годы; литература о красноярских печатных СМИ во всероссийской историографии занимает небольшой объем, хотя, как известно, в рассматриваемый период Красноярский край был своего рода испытательным полигоном для отработки разных политтехнологий во всероссийском масштабе.

Состояние историографии определило цель данной статьи – изучить материально-финансовое положение печатных СМИ Красноярского края до и после экономического кризиса августа 1998 г.

Основой для трансформации материально-финансового положения печатных СМИ стал «Закон СССР о печати и других средствах массовой информации» от 12 июня 1990 г. До 1998 г. реализация этого закона в Красноярском крае для краевых, областных, окружных, районных и многотиражных газет шла неоднозначно и противоречиво.

Всякий «переходный период» от одной к другой модели развития общества характеризуется неопределенностью очертания будущего общества и его хозяйственного механизма, пережитком традиционных и появлением новых форм хозяйствования. Подобное в полном объеме наблюдалось и в истории печатных СМИ. В среде их материально-финансового положения это проявилось в соотношении дотационных и собственных материально-финансовых средств. Отметим то, что на это соотношение заметно влияли как внешние (общий социально-экономический кризис в стране), так и внутренние (неравномерное развитие региональных печатных СМИ, их социально-политическая и иная ориентация) факторы.

Анализ государственной и муниципальной материально-финансовой поддержки печатных СМИ в регионе показывает, что до 1998 г. она приняла устойчивую и необратимую тенденцию сокращения. И в этом смысле характерна реализация в 1995–1998 гг. Закона «О поддержке городских и районных печатных СМИ», который был принят в 1995 г. [Рихтер, 2002, с. 63]. Облегчив сумму налоговых отчислений от деятельности печатных СМИ, закон фактически завершил период государственного и муниципального финансирования печати. И уже с 1996 г. собственные средства городских и районных газет края, заработанные на рекламной деятельности, превышали дотационные средства (в 1996 г. – в 1,7, в 1997 г. – в 1,8, в 1998 г. – в 2,8 раза) (Агентство печати и массовых коммуникаций Красноярского края, 2008).

Следует отметить, что перевод печатных СМИ на самофинансирование, образно выражаясь, можно сравнивать с процессом перевода домашнего скота на подножный корм тогда, когда в полях лежит еще снег. В Красноярском крае рекламный рынок сформировался позже, чем в европейской части России, только в 1994 г. При этом социально-экономический кризис в регионе был значительно глубже, чем в целом по РФ. С 1993 г. в регионе началась депопуляция населения. Полностью или частично были разрушены целые отрасли народного хозяйства (химическая, легкая, текстильная, аграрная), военно-промышленный комплекс. Активно шел процесс деиндустриализации и превращения экономики края в экспортно-сырьевую (ныне это 68 %).

Все это отразилось и на печатных СМИ, жизненном уровне их работников. В отдельных печатных СМИ заработная плата задерживалась до рекордных сроков в Российской Федерации при средней ежемесячной зарплате в 1000–1200 руб. журналистов краевых печатных СМИ, учредителями которых являлись органы власти региона. Задержка с выплатой заработной платы в Кемеровской области (700–800 руб.) была 8–10 мес., в Новосибирской области (700 руб.) – до 2 мес., Читинской области (600 руб.) – до 2–4 мес. Задержка с оплатой была критической в Красноярском крае (2 года) и Республике Хакасия (3 года) [Профессиональный союз журналистов, 1999].

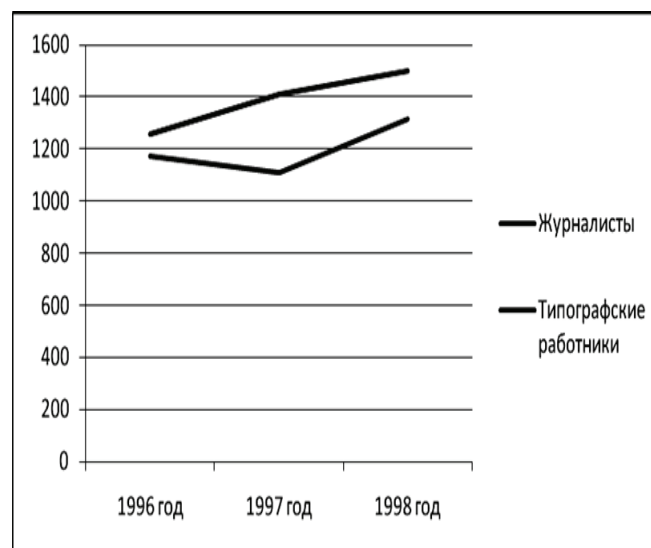


Рис. Динамика заработной платы журналистов и работников типографий в 1996–1998 гг. Красноярского края [Павловский, 2001]

Отметим, что повсеместно в РФ заработная плата журналистов была выше зарплаты типографских работников. Разрыв в оплате труда журналистов и сотрудников типографий в Красноярском крае можно наблюдать на рисунке.

На материально-финансовое положение печатных СМИ в эти годы заметное влияние оказывала общественно-политическая ситуация в стране и регионе. В условиях многопартийности часть общественно-политических организаций и партий учреждала свои печатные органы. Стоит отметить, что за всю историю региона, такого количества выборов, как в рассматриваемый период, не было. Особенно сильное влияние оказывали разные избирательные кампании. В конце 1980-х – начале XXI в. страну вводили в своего рода избирательную вакханалию. Это было нечто подобное пиру во время чумы. Страна вступила в системный социально-экономический кризис. Из 86 регионов только 6 были донорскими. Остальные территории жили на дотации и кредиты. В этих условиях избирательная вакханалия захватила всех, начиная от производственных предприятий, разных учреждений, сельских администраций до высших органов власти включительно. Огромные финансовые потоки заемных средств были израсходованы впустую, так как вновь избранная правящая элита оказывалась либо малоэффективной в управлении, либо коррумпированной, отрабатывающей зарубежные займы на выборы, либо занималась личным обогащением. В период избирательных кампаний кандидаты в органы управления широко опирались на СМИ, в том числе и на печатные. Поэтому в предвыборные периоды очередные материально-финансовые потоки текли в печатные СМИ. Так, например, в Красноярском крае с 1990 по 1998 гг. было зарегистрировано 214 изданий негосударственной прессы, а с 1998 по 2002 гг. – 337 газет и журналов [Лазовский, 1999]. В период выборов преуспевали те производственно-издательские комплексы («Офсет», «Сибирь», «Платина» и другие), которым поручалось размножение разной избирательной продукции.

В 1990–1998 гг. в Красноярском крае в типографско-издательском деле стали формироваться рыночные отношения. С закрытием производственных предприятий и ряда учреждений закрылась и часть их типографий. Одновременно шел процесс роста частных производственно-издательских комплексов, таких как ИА «Плюс», «Андрей Дубенский», «Нота Бена». Стоит отметить общее падение тиражей в крае. В 1989 г. на одного читателя региона приходилось 3 газеты и журнала, а в 1997 г. на 1000 человек – только 200 экземпляров [Пресс-центр КК КПСС, 1989]. На снижение тиражей местных газет влияли не только экономические условия, но и сам содержательный момент. С одной стороны, расширилась тематика печати: на пике популярности были криминал и легкая эротика. Рейтинговые материалы почти полностью вытесняли со страниц печати портретные очерки, выездные репортажи. Часть газет завоевывали популярность путем публикации статей простых граждан. Например, «Красноярской газете», которая в отдельные периоды была единственной оппозиционной газетой Зауралья, стабильный уровень розничной продажи и подписки обеспечивал «народный рейтинг». Газета «Экономика и жизнь в Сибири» – приложение к газете «Экономика и жизнь» – имела постоянных читателей за счет наличия аналитических материалов к концу 1990-х гг. Информационно-рекламный еженедельник «Комок», зарегистрированный в Красноярске еще в 1992 г., в отдельные годы достигал тиража в 47–50 тыс. экземпляров при объеме от 80 до 100 полос. «Комок» распростра-

нялся во многих сибирских регионах и имел читательскую аудиторию в 400 000 человек.

Социально-экономический кризис 1998 г. негативно сказался на материально-финансовом положении печатных СМИ края, хотя и менее остро, чем в других регионах России. На наш взгляд, этому способствовала протекционалистская политика в отношении печатных СМИ губернатора Красноярского края генерала А.И. Лебеде (1998–2002). При А.И. Лебеде начинается процесс упорядочивания деятельности местной печати и установления взаимопонимания во взаимоотношениях печатных СМИ и администрации. Администрации сельских районов стали соучредителями большинства печатных СМИ и начали активно влиять на информационную политику на своих территориях.

Другой причиной, повлиявшей на развитие печатных СМИ в условиях социально-экономического кризиса, стало формирование в эти годы в Красноярском крае рынка бизнес-СМИ. В центральной части России он был сформирован еще в середине 1990-х гг. В регионе же – в конце 1990-х гг. – начале XXI в. Значительную часть регионального рынка стала занимать продукция таких издательских групп, как ИА «Плюс», «Андрей Дубенский», «Нота Бена». Читатели и рекламодатели Красноярского края начали активно знакомиться с глянцевыми изданиями и специализированными журналами и каталогами. Например, «Строительство+ремонт», журнал для семейного чтения «День и ночь», архитектурно-дизайнерский журнал «Дом снаружи и внутри». С марта 1999 г. издание «Строительство + ремонт» занимает лидирующие позиции среди изданий строительного рынка. Тираж издания достигал 15 000 экз. с учетом бесплатного распространения через офисные комплексы, которые в конце 1990-х гг. в большом количестве начали появляться в Красноярске. Ряд журналов впоследствии перешел к прямой курьерской доставке («Деловой квартал», «Сфера влияния», «Топ-менеджер»). Рынок бизнес-журналов представили: «Красноярские ярмарки», «Красноярский бизнес-журнал», «Проекты большого края», «Промышленные страницы Сибири», «Промышленный край», «Экономическое обозрение», «Социальное партнерство», «The Chief», «Бизнес Продукты», «Бизнес-каталог», «Бизнес-Рост», «Вестснаб». Другое направление журнального рынка, с одной стороны, обосновали западные веяния, которые отражались в провинциальном сознании читателей модными терминами: элита, люкс, топ-менеджмент. С другой – в регионе сформировалась прослойка предпринимателей, руководителей, коммерсантов, которые находились на ином уровне потребления относительно большинства читателей. Информационные запросы такой аудитории удовлетворяли журналы: «Имена & лица», «Красота и здоровье», «Первые лица», «Ювелирный мир Сибири», «Fashion collection», «ОфисLIVE», «Миллион», «Лаборатория стиля», «Дорогое удовольствие в Красноярске». Манифестом для таких изданий послужила формулировка целевой аудитории журнала «Premium», который стал журналом для тех, кто не был стеснен материальной скромностью, кто привык получать от жизни больше, чем другие [Premium, 2007].

Местные газеты конца 1990-х гг. пытались создать новую модель районного издания, когда интересы читателей учитывались в последнюю очередь, так как слабый интерес аудитории был не таким сильным ударом для красноярской прессы. После августа 1998 г. кризис переживал рекламный рынок, который, по оценке аналитиков, в России упал на 70 %, в Красноярском крае – в диапазоне от 3 до 70 %. В среднем же объемы рекламы сократились на 15 %, что почти точ-

но соответствовало сокращению количества газет (на 17 %) [Независимые медиаизмерения, 1999]. В 1998–2000 гг. в прессе Красноярского края реклама товаров занимала преобладающее количество площадей (62 %). Остальное место занимали услуги [СМИ России: Аудитория и реклама, 2000].

После кризиса 1998 г. в Красноярском крае появляются издательские дома: «Нота Бена», «Андрей Дубенский», «Рио Пресс», «Первая полоса», «Гротеск» и другие, которые объединили в себе несколько видов СМИ, вспомогательные средства производства: службы распространения, отделы рекламы, типографское производство.

К 2000–2001 гг. материально-техническое печатное производство стабилизировалось. К концу 1990-х гг. большинство краевых редакций были оснащены персональными компьютерами с необходимым графическими программами [Авдюков, 2001, с. 154].

Губернатор А.И. Лебедь особую заботу проявлял о краевой газете «Красноярский рабочий» путем размещения в ней рекламы. Редактор В. Павловский пишет, что дотации из бюджета крупнейшая краевая газета не получала. Недостатка в рекламе «КР» не испытывал, поскольку долгое существование газеты (95 лет) обеспечило устойчивость бренда. Широкая география распространения гарантировала эффективную отдачу рекламодателям. Экономический эффект приносил такой метод продажи, как информационное обслуживание, то есть размещение рекламных материалов компаний на договорной основе без вмешательства в редакционную политику [Павловский, 1999, с.11]. 95 % тиража «Красноярского рабочего» составляли подписчики. В целом цена за подписку в 2001 г. выросла на 150 руб. Количество читателей стало снижаться по причине высокой стоимости газеты. Еще через несколько лет «КР» вошел в тяжелый экономический и редакционный кризис и был вынужден прибегнуть к более открытому диалогу с властью.

Таким образом, после августа 1998 г. материально-финансовое положение краевой печати не разрушалось, а развивалось. К началу XXI в. печать региона вышла на новый уровень технического, содержательного, коммерческого развития, который был прерван мировым экономическим кризисом.

Библиографический список

1. Авдюков Ю.П. Красноярская пресса XXI век // Сборник материалов по истории СМИ Красноярского края. Красноярск, 2002.
2. Кошкаров А. Свободные копьеносцы и наемники // Красноярский рабочий. 2011. 18 января.
3. Лазовский Э. Медиакарта печатных СМИ Красноярского края: Личный архив сотрудника управления по мониторингу СМИ при администрации Красноярского края, 1998–2002.
4. Лазовский Э. Рабочий список зарегистрированных СМИ с 1990–2002 гг.: Личный архив сотрудника управления по мониторингу СМИ при администрации Красноярского края, 1998–2002.
5. Мальков Д. Куда идут региональные СМИ. Особенности развития СМИ в крае // Экономика и жизнь Сибири. 2003. № 21–22. С. 3.
6. Независимые медиаизмерения. Издания-лидеры по доходам от рекламы // Журналист. 1999. № 9. С. 20.
7. Павловский В.Е. Не зависимость, а деловое партнерство. Может ли частная редакция выпускать государственную газету? // Журналист. 1999. № 7–8.

8. Павловский В.Е. Ножки протягиваем по одежде, или Зарплата журналистов «Красноярского рабочего» // Журналист. 2001. № 5. С. 61.
9. Пресс-центр КК КПСС. ГАКК. Ф. р. П-26. Оп. 16. Д. 636. Л. 24 об. Укрепление материально-технической базы редакций и типографии: материалы пресс-центра КК КПСС, 1989–1991.
10. Профессиональный союз журналистов: данные о средней ежемесячной зарплате журналистов печатных СМИ, учредителями которых являются органы власти // Журналист. 1999. № 9. С. 78.
11. Рихтер А.Г. Правовые основы журналистики. М.: Изд-во МГУ, 2002.
12. СМИ России: Аудитория и реклама: аналит. сб. (годовой отчет «Независимые измерения»). М., 2000.
13. Premium. 2007. URL: <http://www.premium-life.ru/>

ИНТЕРНИРОВАНИЕ КИТАЙСКИХ АРМИЙ ПОД КОМАНДОВАНИЕМ ГЕНЕРАЛОВ СУ БИНВЭНЯ, МА ЧЖАНШАНЯ, ЛИ ДУ, ВАН ДЕЛИНЯ В СССР В 1930-е годы

Интернирование, китайские вооруженные формирования, Советский Союз, Китай, Маньчжурия, Япония, Ма Чжаншань, Су Бинвэнь, Ли Ду, Ван Делинь.

До настоящего времени история интернирования¹ в начале 1930-х годов в Советском Союзе китайских армий, спасавшихся от окончательного разгрома японскими войсками, не была предметом специального комплексного исследования, и одной из основных причин этого являлась закрытость архивных материалов. Практически все они имели грифы «секретно», «совершенно секретно» и находились в «особых папках» партийных архивов комитетов КПСС либо в архивах Управлений Федеральной службы безопасности Российской Федерации (УФСБ).

Выходы из Маньчжурии на советскую территорию китайских вооруженных формирований, начавшиеся практически сразу с момента оккупации Японией Северо-Восточного Китая в сентябре 1931 года², продолжались с переменной интенсивностью на протяжении 1932–1936 годов. В общей сложности границу СССР в 1930-х годах перешло несколько десятков тысяч китайцев³. По-разному сложилась дальнейшая судьба китайских граждан. Часть из них после недолгого пребывания на территории Советского Союза была переправлена в провинцию Синьцзян, часть – размещена в Сибири на работах в леспромхозах и угольных шахтах. Начиная с 1936 года правительство Китайской Республики организовало процесс репатриации своих граждан, однако по ряду причин он не был завершен полностью, и достаточно много китайцев, остававшихся в Советской России, оказались репрессированными в 1937–1938 годах.

Восстановление исторической картины интернирования армий⁴ антияпонского сопротивления под командованием китайских генералов Су Бинвэня, Ма Чжаншаня, Ли Ду, Ван Делиня, явившегося наиболее масштабным как по численности интернированных, так и по дипломатическим последствиям, позволит

¹ Интернирование (лат.) – лишение свободы, в международном праве – лишение свободы передвижения или выезда из страны определенной категории иностранцев. Согласно Гаагской конвенции 1907 года, И. применяется нейтральным государством к воинским частям воюющих в случае перехода ими нейтральной границы [Малая Советская Энциклопедия, 1930, С. 490].

² В ночь с 18 на 19 сентября 1931 года были взорваны железнодорожные пути в районе Мукдена (Шэньяня), принадлежавшие японской Компании маньчжурской железной дороги. Под предлогом того, что это сделали войска Чжан Сюэляна, японцы начали оккупацию Маньчжурии. В историю данные события вошли под названием «Мукденский инцидент», или «Инцидент 18 сентября».

³ В исследованиях называется цифра в 20 тысяч интернированных [Дацышен, 2010, с. 48; Чубаров, 1992, с. 123].

⁴ Китайские вооруженные объединения обычно имели громкие названия «армия», но, как правило, насчитывали не более 10 тысяч человек, что равнялось по численности армейской дивизии.

существенно дополнить и по-новому взглянуть на общую историю российско-китайских отношений в 1930-е годы.

Так называемый «Мукденский инцидент», или «Инцидент 18 сентября» 1931 года, послужил поводом для начала оккупации японскими войсками территории Маньчжурии. В первые же дни были захвачены города Мукден, Гирин, Инкоу. 2 января 1932 года японские войска захватили Цзиньчжоу, куда эвакуировалось бывшее мукденское правительство. В начале февраля японцами был занят Харбин, с захватом которого оказались оккупированными все ключевые пункты региона: крупные торговые и политические центры и система железных дорог. Только на обоих флангах КВЖД в районе населенных пунктов Маньчжурия, Хайлар, Пограничная до конца 1932 года сохранялись войска под командованием китайских генералов, частью номинально признававших новый режим¹ под японским протекторатом, частью открыто враждебных ему.

Центральное правительство в Нанкине, осознавая военную, политическую и экономическую слабость Китая, придерживалось тактики пассивного сопротивления агрессии, не стремилось к организации отпора. Получив известия о вторжении японцев, правительство «отдало приказ войскам уклоняться от активных военных столкновений» [Мировицкая, 1990, с.125–126]. В то же время позиция китайской общественности не была адекватной политическому курсу правительства: «она вытекала из таких реалий, как рост национального самосознания различных слоев общества, превращение национализма в доминирующий фактор в идеологической и политической жизни страны» [Мировицкая, 1990, с.126]. К тому же Япония считалась традиционным врагом страны и любые агрессивные действия с ее стороны в прошлом провоцировали широкие выступления народных масс. Захват Маньчжурии также сопровождался формированием антияпонского сопротивления. В сентябре 1932 года немецкая «Berliner Tageblatt» писала: «Японцам приходится нелегко. Крупные города прочно находятся в руках Манчжурского государства. Но манчжурская равнина за вычетом лишь узких полосок земли вдоль некоторых важнейших железнодорожных линий находится столь же прочно в руках повстанцев» [Терентьев, 1934].

Осуществляя наступление в Маньчжурии, японские войска расчленили гоминьдановскую армию на две части. Часть войск, расположенная в провинции Ляонин, не принимая боя, отошла в Северный Китай, другая часть была отрезана от собственно Китая и заблокирована в провинциях Гирин и Хэйлунцзян. Ряд китайских генералов, возглавлявших регулярные воинские формирования, приняли непосредственное участие в вооруженном противодействии режиму Маньчжоу-го и японским оккупантам. Наиболее крупными воинскими формированиями, противостоявшими агрессии, потерпевшими поражение и впоследствии интернированными на территории Советского Союза, были:

1. «Армия самообороны Хэйлунцзяна» генерала Ма Чжаншаня.
2. «Армия спасения Родины» под командованием генерала Су Бинвэня.
3. «Армия самообороны Гирина» под руководством генералов Дин Чао и Ли Ду (так называемые «старогиринцы»).
4. «Народная национальная армия спасения» Ван Делиня.

¹ Организованное японцами «Всеманьчжурское совещание» в начале марта 1932 года провозгласило создание марионеточного государства Маньчжоу-го во главе с бывшим китайским императором Пу И.

Генерал Ма Чжаншань после «Мукденского инцидента» оказался в самой гуще событий, происходящих в Маньчжурии. Поведение и поступки Ма не отличались последовательностью, что позволило современным исследователям на его примере сделать выводы о целой когорте маньчжурских военачальников: «"Война" этих генералов с Японией сразу же выродилась в серию политических маневров, соответствующих обычаям милитаристских войн в Китае ... каждый из этих генералов заинтересован главным образом в том, чтобы продать себя японцам с наибольшей выгодой, ряды японских ставленников стали быстро пополняться за счет бывших "национальных героев". В высшей степени характерен пример ... генералов Ма и Тан Ю-лин» [Терентьев, 1934].

Выражения автора сильные, но они отражали реальные события из биографии Ма. 10 октября 1931 года Чжан Сюэлян назначил Ма Чжаншаня губернатором и главнокомандующим вооруженными силами провинции Хейлунцзян. Ма предпринял ряд энергичных мер для организации отпора агрессорам, его анти-японская деятельность получила широкое освещение в международной, в том числе советской, прессе и послужила примером для многих китайцев, вставших на путь сопротивления оккупантам.

Тем не менее войска Ма понесли серьезные потери, а сам генерал согласился на поступившее от японцев предложение принять участие в формировании вооруженных сил вновь образованного государства Маньчжоу-го. В марте 1932 года он был назначен министром обороны Маньчжоу-го и одновременно губернатором провинции Хейлунцзян. Однако уже 7 апреля 1932 года в Хэйхе Ма провозгласил независимость Хейлунцзяна. Верные ему войска составили основу повстанческой армии. Но силы противоборствующих сторон были не равны, и, понеся серьезные потери, генерал с частью своих войск укрылся в горах Малого Хингана. В конце сентября 1932 года Ма принял участие в восстании генерала Су Бинвэня, после поражения оказался на территории СССР и был интернирован в начале декабря 1932 года.

В 1931 году генерал Су Бинвэнь возглавлял гарнизон Хулун Буир, в зоне его ответственности находился расположенный на крайнем западе провинции Хэйлунцзян Баргинский округ, граничащий с территорией СССР. 11 марта 1932 года генерал издал приказ по вверенным войскам о подчинении правительству Маньчжоу-го. Но 27 сентября китайские части, находившиеся под командованием Су, выступили против марионеточного правительства Маньчжоу-го. Его войска задержали всех японских резидентов, находившихся в районе действий китайских войск в городах Маньчжурия, Чжалайнор, Хайлар (всего 310 человек, в том числе 77 японских чинов отряда пограничной полиции Маньчжоу-го), и отказали в просьбе японского консульства разрешить эвакуацию японских подданных на советскую территорию [ДВП СССР, 1969, с. 560].

Действия генерала привели к существенной активизации советско-японской дипломатии. Официальный Токио обратился к СССР с просьбой оказать помощь в освобождении японских граждан, предоставить для ведения переговоров с китайцами свою территорию. Обстановка осложнялась тем, что Су отказывался от прямых переговоров с японцами. И это послужило основанием подозревать, что его действия управляются Москвой¹. Ситуация нестабильного равновесия сохра-

¹ Впоследствии японцы, обосновывая отказ от заключения советско-японского пакта о ненападении, среди фактов, мешавших подготовке почвы для него, назвали сведения о том, что «Су Бин-вэнь ... пользовался покровительством Союза» [ДВП СССР, 1970, с. 131].

нялась до конца ноября. 28 ноября 1932 года японская 14 дивизия атаковала войска Су Бинвэня и присоединившиеся к ним силы Ма Чжаншаня.

Вечером 4 декабря 1932 г. Су Бинвэнь со своим штабом перешел советскую границу, самовольно прибыл на станцию Отпор в Забайкалье. 4–6 декабря 1932 г. было интернировано 4117 человек, в том числе 11 генералов, 17 полковников, 389 офицеров, 2400 солдат, 1300 гражданских лиц, из них около 650 женщин и детей [Сладковский, 1984, с.186]¹.

В Северо-Восточной Маньчжурии сражался с оккупантами отряд Ван Делиня, бывшего командира батальона Гиринской армии Чжан Цзосяна. В течение 1932 года с момента объявления им о создании Национальной армии спасения численность его подразделения выросла с 200 до 10 000 человек. Ван привлек на свою сторону крестьянские братства, хунхузов, а также корейских националистов, уже имевших опыт борьбы против армии Маньчжоу-го. Используя партизанскую тактику, армия спасения наносила чувствительные удары экспедиционным силам японцев.

Основным очагом сопротивления патриотических сил на начальном этапе оккупации являлся Харбин, который обороняла «Армия самообороны Гирина» во главе с генералами Ли Ду и Дин Чао². Японцам потребовался целый месяц для захвата города (5 января – 6 февраля 1932 г.). После его падения китайские формирования отступили в низовья реки Сунгари, где оперировали до января 1933 года [Лю Юн-ань, 1954].

Несмотря на наличие достаточно внушительных сил, сосредоточенных на северо-востоке провинции Гири, в движении сопротивления имелись трудности с материально-техническим обеспечением, вооружением и боеприпасами, наблюдались организационная разобщенность и противоречия между различными формированиями. Поэтому, когда в конце декабря 1932 года японские войска совместно с вооруженными силами Маньчжоу-го начали очередной этап по уничтожению партизанского движения, китайские армии вынуждены были отступить на территорию СССР. 9, 13 января 1933 года в районе Имана и Турьего рога границу Советского Союза перешли «около 5 тысяч китайцев во главе с генералами Ли Ду и Ван Дэ-линем» [ДВП СССР, 1970, с. 26]. Во второй половине февраля интернированные китайцы были направлены с Дальнего Востока в Западную Сибирь. Общая численность армии генерала Ли Ду, проследовавшей через Красноярск в двух эшелонах, составила 2141 человек, включая 4 генералов, 6 полковников, 543 офицера (в т. ч. 3 переводчика), 1550 солдат, 29 членов семей и 9 женщин [Архив УФСБ. Ф. 9. Д. 688].

С разгромом и вытеснением на территорию СССР подразделений Су Бинвэня, Ма Чжаншаня, Ли Ду, Ван Делиня закончился важный этап в антияпонском сопротивлении в Маньчжурии. Во-первых, были разбиты силы, основу которых составляли регулярные войска. Во-вторых, ликвидировались «анклавные» территории на северо-западе и северо-востоке Маньчжурии, не подчинявшиеся властям Маньчжоу-го, являвшиеся ресурсной базой сопротивления.

¹ Согласно другим данным, границу перешли 2890 военных и 1200 гражданских лиц, в том числе 347 женщин и 306 детей [ДВП СССР, 1970, с. 23].

² Дин Чао в начале января 1933 г. сдался в плен японским войскам, «изъявил глубокое раскаяние» и выразил желание «загладить вину службой у Маньчжоу-Го». В феврале 1933 года он был «амнистирован» маньчжоугоскими властями и военный министр Маньчжоу-Го назначил его своим «высшим советником» [ДВП СССР, 1970, с. 813].

В то же время с выходом указанных подразделений на территорию СССР начался этап, стоящий особняком в истории интернированных в Советском Союзе китайцев. Его основное отличие заключается в решении судьбы иностранцев и сравнительно небольших сроках пребывания интернированных в СССР. При этом активную заинтересованность проявили не только правительства СССР и Китайской Республики, восстановившие 12 декабря 1932 года дипломатические отношения, но и правительство Японии, обосновывавшее свой интерес к судьбе интернированных китайцев взятыми обязательствами по обеспечению безопасности Маньчжоу-го.

В соответствии с международным законодательством¹ советская сторона объявила перешедших границу китайцев интернированными. Но уже 8 декабря 1932 года японское правительство обратилось к СССР с просьбой о выдаче генерала Су и его солдат [ДВП СССР, 1969, с. 677], не без основания полагая, что его «антиправительственная» деятельность, как и в случае с генералом Ма, послужит вдохновляющим примером для «непокорных элементов» в Маньчжоу-го. Заместитель наркома иностранных дел Л. Карахан «...заявил, что Советское правительство ... не может даже принять к обсуждению вопроса о его выдаче» [ДВП СССР, 1970, с. 677]. Проявив твердость при решении проблемы интернированных, СССР сразу дал понять, что она относится к двусторонним советско-китайским отношениям и «дальнейшая их судьба находится в зависимости от обмена мнениями, который по этому вопросу имеет место между Советским и китайским правительствами» [Известия, 1932].

Вопрос о будущем армии Су Бинвэня сразу приобрел особую актуальность. Сначала предполагалось переправить интернированных китайцев в Китай через Владивосток, но сделать это оказалось невозможным. Как выяснилось, у интернированных не было средств ни на выезд, ни на проживание в СССР. Вопрос о финансовом обеспечении перевозки и содержания интернированных советское правительство поставило перед китайской делегацией, находившейся в Москве, 22 декабря 1932 года.

К этому времени китайские военнослужащие уже были перебросены в город Томск. Такие действия Советского правительства вполне укладывались в рамки, определенные международным законодательством, устанавливавшим, что «нейтральное государство, принявшее на свою территорию войска, принадлежащие к воюющим армиям, обязано водворить их, по возможности, далеко от театра войны. Оно может содержать их в лагерях ... или приспособленных для этой цели местах»².

Утром 11 декабря 1932 года командующий войсками Сибирского военного округа М.К. Левандовский по телефону сообщил властям Томска, что «по распоряжению Москвы» в городе в двухдневный срок должны обеспечить условия для приема китайской армии. Интернированных разместили в учреждениях Сиблага, но за счет средств военного ведомства. Норма питания для китайцев соответствовала норме призывников в Красную Армию, в короткие сроки были решены вопросы с помещением, отоплением, водоснабжением, постельными принадлеж-

¹ Вопросы интернирования регулировала 5 Гагская конвенция 1907 года, называвшаяся «О правах и обязанностях нейтральных держав и лиц в случае сухопутной войны».

² V Конвенция о правах и обязанностях нейтральных держав и лиц в случае сухопутной войны (Гаага, 18 октября 1907 года). Глава II, статья 11 (URL: <http://www.memoru/Prawo/hum/haaga73/htm>).

ностями, подготовлена больница на сорок коек. Семьям китайцев разрешалось жить вместе, бараки для генералитета надлежало оборудовать лучше остальных. Все действия Советского правительства по размещению интернированных предпринимались в соответствии с международными нормами, определявшими, что «нейтральное государство принимает на себя доволствие водворенных пищею и одеждою, а также оказывает им помощь, требуемую человеколюбием»¹.

Несмотря на первоначальные планы быстрой эвакуации, китайская армия вынуждена была в Сибири перезимовать. Основной проблемой, обусловившей задержку интернированных в СССР, стали выбор путей и поиск источников финансирования транспортировки китайских граждан правительством Китайской Республики. 8 января 1933 года официальный Нанкин впервые обратился к советскому правительству с просьбой эвакуировать всех интернированных солдат и офицеров бывшей армии Су Бинвэня в Синьцзян (кроме него самого, генерала Ма и нескольких других высших офицеров, которых просили отправить в Китай через Европу). Принципиальных возражений против такого решения у Советского правительства не было. Более того, 13 января заместитель наркома иностранных дел Л. Карахан после перехода на территорию СССР войск Ли Ду и Ван Делиня обратился с просьбой к китайским официальным лицам ускорить получение ответа от председателя синьцзянского правительства Цзинь Шу-жэня² о согласии принять интернированных и переводе необходимых для их перемещения сумм³. Учитывая суровые климатические и сложные транспортные условия пути из Западной Сибири в Синьцзян, СССР предложил отправить женщин и детей, находящихся в Томске, пароходом из Владивостока в Шанхай [ДВП СССР, 1970, с. 23, 26–27]. Для военнослужащих разрабатывался вариант перемещения в походном (пешем) порядке от конечного железнодорожного пункта Турксиба (станция Аягур) до советско-китайской границы. 1 февраля 1933 года МИД Китая сообщило в Москву о том, что во Владивосток направляется специальное судно для гражданских лиц. 14 февраля в Москву поступил китайский план эвакуации, согласно которому интернированные выехали на родину. На апрель 1933 года в Синьцзян было «передано ... 8.609 кит.солдат» [Русско-китайские отношения..., 2010, с. 147]. Армия Ли Ду была переправлена в Синьцзян к лету 1933 года [Архив УФСБ]. Су Бинвэнь, Ма Чжаньшань, Ли Ду, Ван Делинь получили разрешение на выезд в Китай через Европу. По просьбе китайского посла генералам возвратили личное оружие. За пребывание интернированных китайцев на советской территории китайское правительство выплатило СССР 10 млн. американских долларов [Чубаров, 1992, с. 124]. В 1935 году японское правительство возместило СССР расходы по эвакуации японских резидентов из Маньчжурии через советскую территорию в размере 200 тысяч иен

¹ V Конвенция о правах и обязанностях нейтральных держав и лиц в случае сухопутной войны (Гаага, 18 октября 1907 года). Глава II, статья 12 (URL: <http://www.memoru/Prawo/hum/haaga7-3/htm>).

² Карахан выразил при этом «уверенность, что Цзинь должен был бы с радостью принять китайских солдат из армии Су Бинвэня, ибо они, наверное, лучше, чем его собственная армия, а в настоящее время хорошие солдаты ему больше чем когда-либо нужны» [ДВП СССР, 1970, с. 26].

³ Цзинь Шу-жэнь запросил у нанкинского правительства деньги на возмещение содержания войск Су Бинвэня и просил направлять войска Су Бинвэня партиями по тысяче человек с перерывом в одну неделю между каждой партией [ДВП СССР, 1970, с. 802].

[РГАСПИ. Ф. 17. О. 162. Д. 18. Л. 47]. В дальнейшем отработанный маршрут переброски интернированных в Западный Китай использовался еще не раз.

Путь решения проблемы интернированных китайских военнослужащих, реализованный Советским правительством в соответствии с международным законодательством, оказался приемлемым для всех вовлеченных в события участников. Для Советского Союза, благодаря его твердой и основанной на международном праве позиции, интернированные не стали источником обострения отношений с Японией, поводом для втягивания в сколько-нибудь серьезный вооруженный конфликт на Дальнем Востоке. Участие СССР в судьбе китайских граждан, совпавшее с восстановлением дипломатических отношений с Китаем, явилось наглядным примером позитивных перемен в советско-китайском сотрудничестве. Даже для Японии интернирование и переброска в Западный Китай антияпонских сил принесли определенный положительный эффект, устранив с театра военных действий в Маньчжурии вооруженные формирования, которые, несмотря на «умиротворение», потенциально могли служить ресурсной подпиткой движения сопротивления. Но больше всего положительных эмоций возвращение на родину доставило самим интернированным.

Архивные материалы

1. Архив УФСБ по Красноярскому краю (Архив УФСБ).
2. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ).

Библиографический список

1. Дацышен В.Г. Интернированные, депортированные и военнопленные: неизвестные страницы истории китайской миграции в России // Восток (Oriens). 2010. № 4. С. 45–58.
2. Документы внешней политики СССР (ДВП СССР). М.: Политиздат, 1969. Т. 15.
3. Документы внешней политики СССР (ДВП СССР). М.: Политиздат, 1970. Т. 16.
4. Известия. 1932. 24 декабря.
5. Лю Юн-ань. К истории партизанского движения на Северо-Востоке Китая в 1931–1945 годах // Вопросы истории. 1954. № 8. С. 85–95.
6. Малая Советская Энциклопедия. М.: АО Советская Энциклопедия, 1930. Т. 3.
7. Мировицкая Р.А. Советский Союз в стратегии гоминьдана (20–30-е годы). М.: Наука, 1990. 234 с.
8. Русско-китайские отношения в XX веке. Т. III: Советско-китайские отношения (сентябрь 1931 – сентябрь 1937 гг.). М.: Памятники исторической мысли, 2010. 861 с.
9. Сладковский М.И. Знакомство с Китаем и китайцами. М.: Мысль, 1984. 381 с.
10. Терентьев Н. Очаг войны на Дальнем Востоке. М.: Партийное издательство, 1934. URL: [http:// militera.lib.ru/science/terentiev_n/index.html](http://militera.lib.ru/science/terentiev_n/index.html)
11. Чубаров В.В. Военные конфликты в Китае и позиция СССР (1927–1933 гг.) // Советская внешняя политика. 1917–1945. Поиски новых подходов. М., 1992. С. 91–130.

ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ КЕРАМИКИ НАЧАЛА ПОЗДНЕГО БРОНЗОВОГО ВЕКА ЮЖНОГО УРАЛА

Синташтинский культурный тип, раннеалакульский культурный тип, керамика, историко-культурный подход.

В изучении культур начала позднего бронзового века Южного Урала значительное место занимает исследование древней глиняной посуды как исторического источника. Однако до сих пор не так много работ, в которых бы рассматривались подходы, методы, а также развитие взглядов исследователей на керамику данного периода. Это тем более актуально, что, анализируя достижения предшественников, мы начинаем лучше понимать задачи, которые сегодня стоят перед нами, а также стараемся избежать повторения старых ошибок.

Целью данной статьи является обзор подходов и методов исследования форм и орнамента керамики начала позднего бронзового века (раннеалакульский и синташтинский типы) как источника для реконструкции периодизации и этнокультурной истории населения Южного Урала в начале эпохи поздней бронзы.

Первый этап (1970–1980). Одним из первых исследователей памятников синташтинского круга были К.Ф. Смирнов и Е.Е. Кузьмина. В их работе кратко рассмотрена и керамика. Авторы выделяют пять типов керамики [Смирнов, Кузьмина, 1977, с. 25]. Анализируя орнамент, авторы отмечают, что преобладающими мотивами на всех типах сосудов являются зигзаги, горизонтальная и вертикальная «елка», равнобедренные и прямоугольные треугольники, каннелюры. Отмечается, что орнамент нанесен гладким или зубчатым штампом, в единичных случаях веревочкой, раковинной, гусеничным штампом [Там же].

Раннеалакульская (петровская) керамика была проанализирована Г.Б. Здановичем, который выделил и саму петровскую культуру на материалах Пришимья [Зданович, 1973; 1975; 1983]. Материалы одноименного памятника были им описаны в работе, посвященной керамике эпохи бронзы Северо-Казахстанской области [Зданович, 1973]. Наиболее многочисленны горшки с остророберной профилировкой. Полностью покрыты орнаментом 45 % сосудов. Орнамент выполнен в большинстве своем в прореченной технике. Преобладающими элементами орнамента являются зигзаги и волнообразные линии, заштрихованные треугольники, ямочные вдавления. Автор приходит к выводу о близости петровской керамики «с керамикой раннебронзовых поселений» [Зданович, 1973, с. 41], а развитие петровских традиций продолжает керамика, схожая с глиняной посудой Алакульского могильника.

К раннеалакульской керамике обращалась и Т.М. Потемкина, исследуя комплексы эпохи бронзы лесостепного Притоболья [Потемкина, 1985]. По ее данным, для петровской посуды этого региона характерно значительное количество баночных (13–28 %) сосудов, наряду с существованием горшков с уступчатым плечиком (24–37 %) и с намечающимся уступом (22–32 %). В орнаментации преобладают ряды прерывающихся зигзагов и наклонных оттисков, образующие елочный узор (32–38 %), горизонтальные линии (18–20 %), шагающий штамп (5–

8 %); геометрические узоры достаточно редки (10–15 %). Орнамент наносился либо прочерчиванием (65–70 %), либо гребенчатым штампом (25–30 %) [Потемкина, 1985, с. 260–268]. Всего Т.М. Потемкиной было выделено более 40 элементов орнамента [Потемкина, 1985, рис. 43, 79, 91].

Раннеалакульская керамика Южного Урала наиболее полно изучена Н.Б. Виноградовым [Виноградов, 1983]. Им выделены две основные группы: горшечно-баночные сосуды и банки. Каждая из этих групп делится на подгруппы, типы и подтипы. В понятие «тип» входит не только устойчивое сочетание признаков формы, но также и набор орнаментальных композиций, их размещение и техника выполнения [Виноградов, 1983, с.8]. В целом автор выделяет более 40 элементов орнамента, которые различным образом распределяются на сосудах конкретных типов и занимают разные места на определенных частях сосудов. На основе встречаемости типов керамики в погребениях и стратиграфических наблюдениях на поселениях Н.Б. Виноградов выявляет тенденцию «развития керамической традиции от петровского к собственно алакульскому времени» [Виноградов, 1983, с.11].

Таким образом, основным содержанием первого этапа является то, что почти все исследования керамики базируются на изучении внешних и, как правило, наиболее ярких особенностей сосудов. Задачей этих исследований были систематика керамических сосудов и распределение их на основе внешнего сходства орнамента и формы по морфологически однородным группам. При этом исследователи опирались главным образом на свою интуицию и личный опыт. К достижениям этого этапа исследований нужно отнести выделение основных особенностей новокумакской и раннеалакульской керамики, которые отличают эту группу от керамики других культур эпохи бронзы, и стремление выяснить их хронологическое соотношение и связи с другими культурами. Вслед за Ю.Б. Цетлиным, данный методологический подход можно охарактеризовать как эмоционально-описательный [Цетлин, 2001, с. 65–66].

Второй этап (конец 1980-х – настоящее время). В 1973 г. в журнале «Советская археология» публикуется статья В.Ф. Генинга о формализованном методе изучения керамики [Генинг, 1973]. Несмотря на сложность процедуры, разработки В.Ф. Генинга активно использовались уральскими исследователями.

Так, во второй половине 1980-х гг. Г.Б. Зданович обобщает информацию по керамике раннеалакульских памятников данного региона [Зданович, 1988], используя для анализа сосудов как традиционные приемы, так и методику В.Ф. Генинга [Зданович, 1988, с. 111–112, 164]. В частности, им отмечается преобладание горшечных форм (70 %) при достаточно высоком удельном весе баночных (30 %). Автор выделяет более 30 элементов орнамента (заштрихованные треугольники, волнистые линии, зигзаги, ямочные вдавления). Прототипы некоторых элементов орнамента глиняной посуды, а также баночных форм автор видит в керамике энеолита и ранней бронзы [Зданович, 1988, с. 109–111].

Заметной вехой в изучении керамики начала позднего бронзового века было исследование керамики Потаповского могильника [Васильев, Кузнецов, Семенова, 1994]. Авторы выделяют 6 типов глиняной посуды. Выделен 21 орнаментальный мотив. Среди мотивов преобладают горизонтальные и вертикальные «елочки», заштрихованные треугольники и зигзаги. В единичных случаях встречаются различные виды меандра, у единичных сосудов орнаментированы днища [Васильев, Кузнецов, Семенова, 1994, с. 57]. Результатом анализа погребального

обрядов, керамики и другого инвентаря стало формирование концепции о складывании потаповского типа в результате взаимодействия полтавкинской и абашевской культур с одновременным влиянием восточных (вероятно, синташтинских) групп населения [Васильев, Кузнецов, Семенова, 1994, с. 74–90].

Дальнейшее изучение керамики этого времени нашло отражение в исследованиях Н.Б. Виноградова [Виноградов, 2003], Т.С. Малютиной и Г.Б. Здановича [Малютина, Зданович, 2004; 2005]. В монографии Н.Б. Виноградова анализируется синташтинская и петровская керамика могильника Кривое Озеро. Типологическая характеристика, по словам автора, производилась с использованием некоторых элементов методики В.Ф. Генинга [Виноградов, 2003]. Автор обращает внимание на преобладание в синташтинской коллекции сосудов горшечно-баночной формы горизонтальных пропорций. В качестве отдельной категории выделяются миниатюрные острореберные богато орнаментированные сосудики. Автор отмечает насыщенность орнаментации керамики, разнообразие приемов нанесения орнамента. В общей сложности на синташтинской посуде из данного могильника Н.Б. Виноградов выделяет 54 элемента орнамента [Виноградов, 2003, с. 227].

Т.С. Малютиной и Г.Б. Здановичем была разработана типология керамики поселения Аркаим [Малютина, Зданович, 2004]. Хотя, по словам авторов, признаки выделялись по методике В.Ф. Генинга, но в описании типов преобладают словесные определения, а не числовые параметры. Видимо, эмоционально-описательный подход оставался доминирующим. Исследователи выделяют четыре типа горшечных, один тип горшечно-баночных и три типа баночных сосудов. Некоторые типы подразделяются на варианты (от одного до четырех). На аркаимской посуде было отмечено 18 элементов орнамента. Однако выделенные типы охватывают только чуть более половины аркаимской коллекции.

Эти же исследователи посвятили отдельную статью поиску аналогий синташтинской керамике поселения Аркаим в предшествующих культурах [Малютина, Зданович, 2005]. В формировании аркаимского керамического комплекса ими выделен ряд этапов. «Ранние формы аркаимских сосудов связаны с развитием традиций, заимствованных из среды ямной культурно-исторической общности» [Малютина, Зданович, 2005, с. 20]. На втором этапе своего развития аркаимская керамика, по мнению авторов, синхронна с рядом культур: катакомбной, доновожжской абашевской и многоваликовой керамики. На третьем этапе существования аркаимского комплекса шло формирование абашево-покровской, петровской и срубно-алакульской керамики [Малютина, Зданович, 2005, с. 24].

П.Ф. Кузнецов и О.Д. Мочалов в специальной работе анализировали керамику из синташтинских памятников Зауралья и потаповского типа Среднего Поволжья с помощью количественных характеристик [Кузнецов, Мочалов, 2001]. Авторы приходят к выводу, что орнаменты в большей степени отражают хронологические особенности памятников, а форма сосудов – особенности территориальные. Они также выражают сомнения в перспективности «выделения стабильных археологических культур в период активного культурогенеза» [Кузнецов, Мочалов, 2001, с. 273].

Синташтинская керамика была также проанализирована В.В. Ткачевым и А.И. Хаванским [Ткачев, Хаванский, 2006]. Авторы выделяют 17 типов форм, которые, в свою очередь, делятся на 29 подтипов, 12 из которых являются морфологическим «ядром» синташтинской керамики и встречаются в каждом могильнике

ке. Авторами выделены также формы, характерные для Приуралья или Зауралья. Орнамент на сосудах анализировался по элементам, мотивам, композициям и стилю. Выделено 147 элементов орнамента (линии, треугольники и т. д.), которые могут быть объединены в более крупные группы: линейные, ломаные, криволинейные, геометрические, меандровидные и т. д. Авторы выявляют связь формы сосудов и их орнамента. Наибольшее сходство синташтинской керамики, по мнению авторов, фиксируется с абашевской и катакомбной волго-донской культурами. Это позволило авторам наметить линию происхождения синташтинской керамической традиции.

Таким образом, в это время основное содержание истории изучения керамики Южного Урала начала поздней бронзы состоит в использовании формализованных количественных методов для изучения формы и орнамента глиняных сосудов. Продолжение второго этапа накопления знаний о керамике Южного Урала связано с постепенным увеличением числа исследований, выполненных с привлечением методов историко-культурного подхода.

Эта тенденция проявилась, в частности, в исследовании О.Д. Мочаловым керамики эпохи бронзы Волго-Уральского междуречья [Мочалов, 2003; 2008]. В своей работе он сочетает элементы формально-классификационного и историко-культурного подходов. Стремясь к более дробной типологии сосудов, он приводит таблицу форм керамики культур бронзового века бассейна р. Самары, которая включает 30 типов [Мочалов, 2003], 10 из которых относятся к потаповской керамике. Выделение типов форм осуществляется на визуальном уровне, различия между ними характеризуются словесно, а для анализа «естественной структуры» форм сосудов О.Д. Мочалов использует методику А.А. Бобринского [Бобринский, 1986; 1988].

В обобщающей работе О.Д. Мочалов анализирует керамику Потаповского типа в целом [Мочалов, 2008]. Форма сосудов изучалась, как и раньше, по типам и составу естественной структуры. Было выделено 11 типов, наиболее массовым среди которых был горшечный тип Г-I с внешним ребром или точкой перегиба в верхней трети профиля (39, 5 %) и тип Г-II – слабопрофилированные горшки (21, 7 %). Анализируя естественную структуру форм, О.Д. Мочалов выделяет 10 вариантов конструкций. Жесткого соответствия между типами форм и их вариантами по естественной структуре нет, один и тот же тип может иметь несколько вариантов конструкций. Автор выделяет на потаповской керамике 14 элементов орнамента, среди которых наиболее широко распространены отпечатки мелкозубчатого штампа, короткие прочерченные линии и различные виды вдавлений. Кроме того, им выделено 70 орнаментальных образов и мотивов. Самые распространенные из них: вертикальная и горизонтальная «елка», прямые горизонтальные линии, горизонтальный зигзаг, заштрихованные треугольники и ромбы.

Таким образом, характерной особенностью второго этапа развития исследований керамики бронзового века Южного Урала является все более широкое использование методов историко-культурного подхода [Цетлин, 2001] к изучению древней керамики. Этот подход рассматривает керамику как целостный объект (как и эмоционально-описательный подход), а не как «набор признаков» (формально-классификационный подход). Однако понятие целостного объекта уточняется и дополняется, это «результат действия определенных навыков труда, использованных мастером для изготовления сосуда и закрепленных в культурных традициях, передающихся от поколения к поколению в рамках определенного

человеческого коллектива» [Цетлин, 2001, с. 68]. Исследование керамики в рамках данного подхода носит системный характер. Основной объект исследования – это следы на поверхности и в изломах керамики, которые фиксируют нам применение особых культурных традиций, начиная от отбора исходного сырья и заканчивая формообразованием, орнаментацией и способом использования данного сосуда. Этот подход в отечественной археологии был разработан А.А. Бобринским [Бобринский, 1978] и развит Ю.Б. Цетлиным [1991; 2008] и Е.В. Волковой [Волкова, 1991; 1996]. Задачей исследователя в рамках настоящего подхода стала реконструкция конкретных навыков труда и культурных традиций. Этот подход рассматривает все стороны древней керамики как системные образования. Основными понятиями, с которыми ведется работа, являются «культурная традиция» и «навыки труда». Это связано с тем, что в процессе трудовой деятельности и культурных контактов люди являются носителями не признаков, а традиций и передают не признаки, а традиции и навыки труда. Вещи (в данном случае керамика) рассматриваются как овеществленные традиции или идеи. В историко-культурном подходе историческая интерпретация базируется на точном «знании закономерностей поведения навыков труда и культурных традиций в разных культурно-исторических ситуациях» [Цетлин, 2001, с. 69]. То есть, получая те или иные выводы из анализа материала, мы знаем, что они означают в историко-культурном плане.

В целом следует отметить, что, хотя к настоящему времени в изучении синташтинской и раннеалакульской керамики достигнуты значительные успехи, многие вопросы остаются пока дискуссионными. Это в первую очередь касается относительной хронологии глиняной посуды и основных тенденций ее развития в Приуралье и Зауралье. Представляется, что решение этого вопроса лежит не столько в русле накопления новых источников, сколько в применении методов, адекватных поставленным целям и задачам.

Библиографический список

1. Бобринский А.А. Гончарство Восточной Европы. Источники и методы изучения. М.: Наука, 1978. 272 с.
2. Бобринский А.А. О методике изучения форм глиняной посуды из археологических раскопок // Культуры Восточной Европы I тысячелетия. Куйбышев, 1986. С. 137–157.
3. Бобринский А.А. Функциональные части в составе емкостей глиняной посуды // Проблемы изучения археологической керамики. Куйбышев, 1988. С. 5–21.
4. Васильев И.Б., Кузнецов П.Ф., Семенова А.П. Потаповский курганный могильник индоиранских племен на Волге. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 1994. 208 с.
5. Виноградов Н.Б. Могильник бронзового века Кривое Озеро в Южном Зауралье: монография. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2003. 362 с.
6. Виноградов Н.Б. Южное Зауралье и Северный Казахстан в раннеалакульский период (по памятникам петровского типа): Автореф. дис. ... канд. ист. наук. М.: ИА АН СССР, 1983. 20 с.
7. Волкова Е.В. Гончарство фатьяновских племен. М.: Наука, 1996. 122 с.
8. Волкова Е.В. Историко-культурный подход к изучению орнаментов на древней глиняной посуде // Керамика как исторический источник: подходы и методы изучения. Свердловск; Куйбышев. 1991. С. 21–24.
9. Генинг В.Ф. Программа статистической обработки керамики из археологических раскопок // Советская археология. 1973. № 1. С. 114–135.

10. Зданович Г.Б. Бронзовый век урало-казахстанских степей. Свердловск: Урал. ун-т, 1988. 184 с.
11. Зданович Г.Б. Керамика эпохи бронзы Северо-Казахстанской области // Вопросы археологии Урала. Свердловск: Урал. ун-т, 1973. Вып. 12. С. 21–43.
12. Зданович Г.Б. Основные характеристики петровских комплексов Урало-Казахстанских степей (к вопросу о выделении петровской культуры) // Бронзовый век степной полосы Урало-Иртышского междуречья. Челябинск: Башк. ун-т, 1983. С. 48–68.
13. Зданович Г.Б. Периодизация и хронология памятников эпохи бронзы Петропавловского Приишимья: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М.: ИА АН СССР, 1975. 27 с.
14. Кузнецов П.Ф., Мочалов О.Д. Вопрос о культурном единстве потаповских и синташтинских керамических комплексов // Бронзовый век Восточной Европы: Характеристика культур, хронология и периодизация: материалы межд. науч. конф. «К столетию периодизации В.А. Городцова бронзового века южной половины Восточной Европы». Самара, 2001. С. 266–273.
15. Малютина Т.С., Зданович Г.Б. Керамика Аркаима: опыт типологии // Российская археология. 2004. № 4. С. 67–82.
16. Малютина Т.С., Зданович Г.Б., Керамика Аркаима: сравнительный анализ // Российская археология. 2005. № 2. С. 20–31.
17. Мочалов О.Д. Керамика погребальных памятников эпохи бронзы лесостепи Волго-Уральского междуречья: монография. Самара: Самар. гос. пед. ун-т., 2008. 252 с.
18. Мочалов О.Д. О керамике бронзового века бассейна р. Самары // Материальная культура населения бассейна реки Самары в бронзовом веке. Самара, 2003. С. 52–76.
19. Потемкина Т.М. Бронзовый век лесостепного Притоболья. М.: Наука, 1985.
20. Смирнов К.Ф., Кузьмина Е.Е. Происхождение индоиранцев в свете новейших археологических открытий. М.: Наука, 1977. 84 с.
21. Ткачев В.В., Хаванский А.И. Керамика синташтинской культуры. Орск; Самара, 2006. 180 с.
22. Цетлин Ю.Б. В.А. Городцов и основные направления современного изучения керамики // Проблемы изучения древних культур Евразии. М., 1991. С. 35–41.
23. Цетлин Ю.Б. Неолит центра Русской равнины. Орнаментация керамики и методика периодизации культур. Тула: Гриф и К. 2008. 352 с.
24. Цетлин Ю.Б. Эволюция исследовательских подходов к изучению керамики в археологии // Древние ремесленники Приуралья: материалы Всероссийской науч. конф. Ижевск: УИИЯЛ УрО РАН, 2001. С. 54–75.

БИОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ

Н.Ю. Бикаева, А.А. Баранов

ФАУНА И НАСЕЛЕНИЕ ПТИЦ г. ЗЕЛЕНОГОРСКА В ЛЕТНИЙ ПЕРИОД

Авифауна, типы местообитаний, экологические группировки птиц, население птиц.

Материальная деятельность людей существенно изменяет естественные процессы, протекающие в географической оболочке Земли. Возникающие под воздействием людей качественно новые ландшафты принято называть культурными (антропогенными) [Дроздов, 1967].

Одной из разновидностей антропогенного ландшафта являются города, расширение которых способствует антропогенному преобразованию окружающей природной среды, что сказывается на видовом составе биоценозов изменяемой территории. Неотъемлемой частью городских биоценозов являются птицы. Орнитологические исследования в городах начались сравнительно недавно. К настоящему времени наиболее полно изучена авифауна крупных городов: Москвы [Ильичев, Бутьев, Константинов, 1987], Санкт-Петербурга [Мальчевский, Пукинский, 1983], Омска [Соловьев, 2001, 2005], Новосибирска [Цыбулин, 1985], Улан-Удэ [Сандакова, 2008], Алма-Аты [Бородихин, 1968] и других. Авифауна же небольших городов изучена гораздо слабее. К таким городам относится город Зеленогорск Красноярского края, исследования по авифауне которого не проводились. Целью данной работы явилось определение современного состояния орнитологической фауны города Зеленогорска в летний период.

Были выявлены видовой состав и экологические группировки птиц, обитающих на территории города, дан качественный и количественный анализ населения в различных местообитаниях г. Зеленогорска.

Материал по составу и населению птиц был собран с 2006 по 2010 гг. При этом район исследования дифференцирован на ключевые участки местообитаний птиц, в пределах которых были проложены постоянные маршруты протяженностью от 3 до 6 км в полосе шириной 50 м. При оценке плотности населения птиц были использованы следующие показатели: 1) лидеры (1,1–10 ос/га); 2) обычные (0,1–1 ос/га); 3) малочисленные (0,01–0,1 ос/га); 4) редкие (менее 0,01 ос/га). При определении абсолютной численности птиц проводилась экстраполяция на соответствующие уголья.

Результаты и обсуждение. На исследуемой территории в летний период было зарегистрировано 74 вида птиц, относящихся к 10 отрядам и 23 семействам. Доля участия в орнитофауне разных таксономических групп не равнозначна. Основу авифауны составляет отряд воробьинообразные – 51 вид, или 69 % от летней авифауны. Дятлообразные представлены 5 видами (6,7 %) а остальные отряды – 1–4 видами. Их суммарная доля составляет 24,3 % летней авифауны города (табл. 1).

Таблица 1

Таксономический состав авифауны г. Зеленогорска в летний период

№ п/п	Отряд	Количество семейств	Количество видов	% от летней авифауны	% от общей авифауны
1	Гусеобразные Anseriformes	1	3	4,0	3,8
2	Соколообразные Falconiformes	2	4	5,4	5,1
3	Курообразные Galliformes	1	2	2,7	2,5
4	Голубеобразные Columbiformes	1	1	1,4	1,2
5	Кукушкообразные Cuculiformes	1	2	2,7	2,5
6	Совообразные Strigiformes	1	3	4,0	3,8
7	Стрижеобразные Apodiformes	1	2	2,7	2,7
8	Удодообразные Upupiformes	1	1	1,4	1,2
9	Дятлообразные Piciformes	1	5	6,7	6,4
10	Воробьинообразные Passeriformes	13	51	69,0	64,9
	Итого	23	74		

На исследуемой территории птицы образуют экологические группировки, приуроченные к селитебным ландшафтам, садоводствам, пойменным ландшафтам и лесопаркам (табл.2).

Селитебные ландшафты имеются непосредственно в г. Зеленогорске, а также в п. Октябрьский и д. Орловка. Их общая площадь составляет 590 га (табл.2).

В г. Зеленогорске застройка разнообразная, представлена как каменными (панельными и кирпичными различной этажности), так и деревянными 1–2-этажными зданиями. Районы старой застройки имеют довольно густое озеленение, новые жилые кварталы – скудное. Частный сектор в черте города представлен в основном деревянными одноэтажными строениями с небольшими приусадебными участками и довольно обильной древесно-кустарниковой растительностью.

В жилых кварталах г. Зеленогорска в летний период зарегистрировано 25 видов птиц общей численностью 5637 особей на 317 га при средней плотности 17,7 ос/га. При этом многочисленными видами являются полевой воробей, средняя плотность которого составляет 7 ос/га, или 39,5 % населения птиц города, домовый воробей (4,3 ос/га, 24,3 %) и сизый голубь (3,2 ос/га, 18,5 %). Общая доля этих видов в населении птиц селитебных ландшафтов г. Зеленогорска составляет 82,3 %. Обычных видов 6. К ним относятся черная ворона (0,87 ос/га), маскированная трясогузка (0,53 ос/га), обыкновенная горихвостка (0,38 ос/га), большая синица (0,31 ос/га), белопопый стриж (0,3 ос/га), городская ласточка (0,21 ос/га). Остальные виды (16) малочисленные и редкие. Их плотность составляет 0,4 ос/га (колеблется от 0,003 ос/га (малый дятел, обыкновенная иволга,

кедровка) до 0,01 ос/га (белоспинный дятел, обыкновенная чечевица)). На их долю приходится 3,1 % населения птиц, обитающих в селитебных ландшафтах г. Зеленогорска.

Несколько выше плотность населения птиц в д. Орловка – 17,95 ос/га, тогда как их численность составляет 1759 особей на 98 га. Всего в д. Орловка отмечено пребывание 27 видов птиц. Среди них доминируют полевой воробей (7,6 ос/га, 42,6 % населения птиц), сизый голубь (3,06 ос/га, 17 %), черная ворона (1,58 ос/га, 8,8 %), домовый воробей (1,43 ос/га, 7,9 %). Они составляют 76,3 % населения птиц д. Орловка. На долю обычных видов приходится 20,1 % населения птиц. К ним относятся деревенская ласточка (0,56 ос/га), рябинник (0,51 ос/га), обыкновенная горихвостка (0,47 ос/га), маскированная трясогузка (0,46 ос/га), черный коршун (0,36 ос/га), черноголовый чекан (0,24 ос/га), сорока (0,2 ос/га).

Наименьшие показатели видового разнообразия (24 вида) и средней плотности населения птиц (16,1 ос/га) отмечены в п. Октябрьский. Общая численность птиц в поселке составляет 2817 особей на 175 га. Так же как и в селитебных ландшафтах города Зеленогорска, в п. Октябрьский доминируют полевой воробей (7 ос/га, или 43,4 % населения птиц поселка), домовый воробей (3,3 ос/га, или 20,5 %) и сизый голубь (2,7 ос/га, или 17 %). На них приходится 81,1 % населения птиц поселка. К группе обычных видов относятся 8 видов: черная ворона (0,95 ос/га), маскированная трясогузка (0,45 ос/га), городская ласточка (0,26 ос/га), деревенская ласточка (0,17 ос/га), обыкновенная горихвостка (0,17 ос/га), обыкновенная овсянка (0,15 ос/га), большая синица (0,14 ос/га), рябинник (0,11 ос/га).

К селитебным ландшафтам г. Зеленогорска и п. Октябрьский примыкают *садоводства*. Их общая площадь составляет 400 га. Они представляют собой территорию, разбитую на участки площадью 0,04–0,06 га с огородами и надворными постройками. Огороды разделены улицами, между которыми проложены грунтовые дороги шириной от 2 до 10 м. Следует отметить, что с различных сторон к садоводам примыкают хвойные и смешанные леса, которые местами проникают на территорию садоводств. Особенно крупные массивы имеются на территории садоводства № 2, которое располагается с северо-восточной стороны города. В связи с более разнообразными условиями обитания на территории садоводств сложилась наиболее разнообразная экологическая группировка птиц, насчитывающая 39 видов с общей численностью 4139 особей. При этом плотность населения птиц невысокая – 10,3 ос/га. Доминантными видами в садоводствах являются полевой воробей, плотность которого составляет 5,63 ос/га (более 50 % населения птиц садоводств), и черная ворона (1,24 ос/га, 11,3 %). К обычным видам относятся обыкновенная горихвостка (0,62 ос/га), маскированная трясогузка (0,59 ос/га), домовый воробей (0,41 ос/га), большая синица (0,41 ос/га), пестрый дятел (0,15 ос/га), буроголовая гаичка (0,15 ос/га), рябинник (0,14 ос/га), сорока (0,13 ос/га), чернозобый дрозд (0,12 ос/га). Остальные 28 видов являются малочисленными и редкими. Их плотность составляет 0,7 ос/га (колеблется от 0,005 ос/га (удод) до 0,01 ос/га (глухарь, малый дятел, кедровка, серая славка, пеночка-теньковка, мухоловка-пеструшка, серая мухоловка, деряба, вьюрок, обыкновенный дубонос, обыкновенная овсянка)) (табл. 2).

Пойменные ландшафты представлены поймами р. Кан, его притока – р. Барга, а также берегами озер. Ширина русла р. Кан в черте города составляет 650 м. В непосредственной близости к ивовым зарослям, произрастающим вдоль бере-

га, находится улица Набережная, дома которой отстоят от реки на 45–50 м. Река Барга – левый приток р. Кан – протекает на территории г. Зеленогорска, п. Октябрьский и д. Орловка. На территории г. Зеленогорска она протекает в пределах селитебного ландшафта, в результате часть ее поймы забетонирована на протяжении 1,5 км. Открытая часть реки имеет небольшую протяженность – около 2 км. На этом участке ширина русла реки 15 м, берега поросли преимущественно ивами. На границе усадебной застройки пойменный ландшафт приобретает более естественный вид. Берега озер существенно трансформированы. На некоторых участках сохранились ивовые заросли и травянистая растительность, которая представлена рогозом, осокой, хвощем и др. Имеются участки с древесной растительностью.

Видовое разнообразие птиц пойменных ландшафтов насчитывает 33 вида. При этом общая численность птиц в целом невелика: 230 особей в пойме р. Кан, 111 особей на р. Барга, 157 особей в районе озер. Средняя плотность при этом составляет 7,63, 15,8 и 13 ос/га соответственно. Это объясняется незначительной площадью пойменных местообитаний: пойма р. Кан – 30 га, пойма р. Барга – 7 га, район озер – 12 га (табл. 2). В пойме реки Кан доминируют береговая ласточка (1,5 ос/га, 19,5 % населения птиц поймы) и полевой воробей (1,2 ос/га, 15,6 %). На них приходится 35,1 % населения птиц поймы. Среди обычных видов выделяются сизый голубь (0,83 ос/га), маскированная трясогузка (0,4 ос/га), буроголовая гаичка (0,4 ос/га), черная ворона (0,33 ос/га), большая синица (0,33 ос/га), варакушка (0,27 ос/га), желтая трясогузка (0,22 ос/га) и другие. В пойме р. Барга лидируют полевой воробей (4,29 ос/га, 27,3 % населения птиц), сизый голубь (2,14 ос/га, 13,5 %), черная ворона (1,71 ос/га, 10,8 %), черноголовый щегол (1,43 ос/га, 9 % населения птиц). Они составляют 60,6 % населения птиц р. Барга. Среди обычных видов выделяются садовая камышевка (0,86 ос/га), большая синица (0,86 ос/га), маскированная трясогузка (0,71 ос/га), сорока (0,7 ос/га), обыкновенный сверчок (0,57 ос/га), пеночка-весничка (0,57 ос/га), варакушка (0,57 ос/га) и другие. В районе озер лидируют полевой воробей (3,75 ос/га, 28,6 %), варакушка (1,25 ос/га, 9,5 %) и садовая камышевка (1 ос/га, 7,6 % населения птиц озер).

Лесопарки представляют собой участки соснового леса общей площадью 20 га, оставшиеся при строительстве города. Они расположены в основном в старой части города. В них обитает 28 видов птиц при средней плотности 11 ос/га. Из них доминируют полевой воробей (3,4 ос/га, 31,1 %), большая синица (1,6 ос/га, 14,6 %), черная ворона (1,2 ос/га, 11,4 %). Обычны обыкновенная горихвостка (0,8 ос/га), пестрый дятел (0,5 ос/га), буроголовая гаичка (0,5 ос/га), обыкновенный поползень (0,4 ос/га), маскированная трясогузка (0,4 ос/га), черноголовый щегол (0,35 ос/га), зяблик (0,3 ос/га) и другие.

Анализ населения птиц показал, что наиболее многочисленным видом Зеленогорска является полевой воробей, доля которого составляет 44 % от общего населения птиц (табл. 3). Наибольшая плотность этого вида отмечена в д. Орловка (7,65 ос/га) и в селитебных ландшафтах г. Зеленогорска (7,03 ос/га). В пойменных ландшафтах и лесопарках плотность полевого воробья значительно ниже и колеблется от 1,3 ос/га в пойме р. Кан до 4,3 ос/га в пойме р. Барга.

Второе место в Зеленогорске занимает домовый воробей, доля которого в летнем населении птиц составляет 15 %.

Таблица 2

**Численность и плотность населения птиц
в различных местообитаниях города Зеленогорска в летний период,
2006–2010 гг. (особей / особей /га)**

№ п/п	Виды птиц	Селитебные ландшафты			Садоводства		Пойменные ландшафты			Городские лесопарки (20 га)
		г. Зеленогорск (317 га)	п. Октябрьский (175 га)	д. Орловка (98 га)	№ 1 (180 га)	№ 2 (220 га)	р. Кан (30 га)	р. Барга (7 га)	озера (12 га)	
1	Кряква обыкновенная						2 / 0,07		2 / 0,17	
2	Чирок-свистун								10 / 0,83	
3	Чирок-трескун						2 / 0,07			
4	Черный коршун	36 / 0,11	11 / 0,06	35 / 0,36	12 / 0,07	10 / 0,05	5 / 0,17		4 / 0,33	
5	Тетеревятник									
6	Перепелятник				1 / 0,01					
7	Обыкновенная пустельга			*						
8	Глухарь					2 / 0,01				
9	Рябчик									
10	Сизый голубь	1043 / 3,29	480 / 2,74	300 / 3,06			25 / 0,83	15 / 2,14		
11	Обыкновенная кукушка				6 / 0,03	20 / 0,09				1 / 0,05
12	Глухая кукушка									*
13	Филин									*
14	Ушастая сова									*
15	Длиннохвостая неясыть									*
16	Черный стриж	*								
17	Белополярный стриж	95 / 0,3								
18	Удод					2 / 0,01				
19	Вертишейка						2 / 0,07			
20	Седой дятел									*
21	Пестрый дятел	11 / 0,03			18 / 0,1	42 / 0,19	8 / 0,27			10 / 0,5
22	Белоспинный дятел	2 / 0,01			4 / 0,02	6 / 0,03	1 / 0,03			3 / 0,15
23	Малый дятел	1 / 0,003				2 / 0,01				1 / 0,05
24	Береговая ласточка						45 / 1,50			
25	Деревенская ласточка		30 / 0,17	55 / 0,56	30 / 0,17	16 / 0,07				
26	Городская ласточка	65 / 0,21	45 / 0,26							
27	Полевой жаворонок			14 / 0,14						
28	Лесной конек		4 / 0,02							
29	Желтая трясогузка						6 / 0,2	1 / 0,14		
30	Желтоголовая трясогузка						2 / 0,07		2 / 0,17	
31	Маскированная трясогузка	168 / 0,53	79 / 0,45	45 / 0,46	72 / 0,4	162 / 0,74	12 / 0,40	5 / 0,71		8 / 0,4
32	Сибирский жулан	8 / 0,03					2 / 0,07			
33	Обыкновенная иволга	1 / 0,003								1 / 0,05
34	Обыкновенный скворец		30 / 0,17							
35	Сойка									2 / 0,1

Окончание табл. 2

36	Сорока	32 / 0,1	18 / 0,1	20 / 0,2	18 / 0,1	35 / 0,16	4 / 0,13	5 / 0,71	6 / 0,5	5 / 0,25
37	Галка			4 / 0,04						
38	Кедровка	1 / 0,003				4 / 0,02				
39	Черная ворона	276 / 0,87	167 / 0,95	155 / 1,58	144 / 0,8	350 / 1,59	10 / 0,33	12 / 1,71	8 / 0,67	25 / 1,25
40	Ворон			2 / 0,02						
41	Сверчок			2 / 0,02				4 / 0,57	2 / 0,17	
42	Садовая камышевка			6 / 0,06			2 / 0,07	6 / 0,86	12 / 1,0	
43	Садовая славка			3 / 0,03	2 / 0,01	5 / 0,02	1 / 0,03		3 / 0,25	
44	Серая славка			8 / 0,08	3 / 0,02	2 / 0,01			2 / 0,17	
45	Славка-завирушка			6 / 0,06	2 / 0,01	6 / 0,03				1 / 0,05
46	Пеночка-весничка	14 / 0,04	8 / 0,05	16 / 0,16	5 / 0,03	2 / 0,01	2 / 0,07	4 / 0,57	4 / 0,33	3 / 0,15
47	Пеночка-теньковка	8 / 0,03	3 / 0,02	8 / 0,08	1 / 0,01	3 / 0,01				2 / 0,1
48	Малая мухоловка		4 / 0,02		4 / 0,02	6 / 0,03			4 / 0,33	2 / 0,1
49	Серая мухоловка					4 / 0,02				3 / 0,15
50	Черноголовый чекан		10 / 0,06	24 / 0,24	8 / 0,04		6 / 0,2	2 / 0,29	6 / 0,5	
51	Обыкновенная каменка		3 / 0,02							
52	Обыкновенная горих- востка	119 / 0,38	30 / 0,17	46 / 0,47	108 / 0,60	140 / 0,64	5 / 0,17			16 / 0,8
53	Варакушка						8 / 0,27	4 / 0,57	15 / 1,25	
54	Соловей-красношейка					1 / 0,005				
55	Чернозобый дрозд	11 / 0,03		19 / 0,19	12 / 0,07	36 / 0,16		1 / 0,14	2 / 0,17	
56	Рябинник	16 / 0,05	20 / 0,11	50 / 0,51	16 / 0,09	40 / 0,18	3 / 0,1	4 / 0,57	6 / 0,5	
57	Белобровик		2 / 0,01							
58	Певчий дрозд		2 / 0,01							*
59	Деряба				1 / 0,01	1 / 0,005				
60	Буроголовая гаичка				24 / 0,13	35 / 0,16	12 / 0,4	2 / 0,29	4 / 0,33	10 / 0,5
61	Московка					16 / 0,07				
62	Большая синица	96 / 0,30	25 / 0,14	35 / 0,36	60 / 0,33	102 / 0,46	10 / 0,33	6 / 0,86	8 / 0,67	32 / 1,6
63	Обыкновенный попол- зень	8 / 0,03			9 / 0,05	22 / 0,1				8 / 0,4
64	Домовый воробей	1370 / 4,32	580 / 3,31	140 / 1,43	144 / 0,8	35 / 0,16				
65	Полевой воробей	2230 / 7,03	1225 / 7,0	750 / 7,65	850 / 4,72	1400 / 6,36	36 / 1,20	30 / 4,29	45 / 3,75	68 / 3,4
66	Зяблик	10 / 0,03	5 / 0,03	2 / 0,02	6 / 0,03	16 / 0,07	6 / 0,2			6 / 0,3
67	Вьюрок					2 / 0,01				
68	Черноголовый щегол	14 / 0,04	10 / 0,06	6 / 0,06	14 / 0,08	18 / 0,08	5 / 0,17	10 / 1,43		7 / 0,35
69	Обыкновенная чечевича	2 / 0,01				12 / 0,05			4 / 0,33	
70	Обыкновенный дубо- нос					3 / 0,01				
71	Обыкновенный клест									4 / 0,2
72	Обыкновенная овсянка		26 / 0,15	8 / 0,08	4 / 0,02		8 / 0,27			
73	Седоголовая овсянка								5 / 0,42	
74	Дубровник								3 / 0,25	
	Итого	5637 / 17,78	2817 / 16,1	1759 / 17,95	1580 / 8,78	2559 / 11,63	230 / 7,67	111 / 15,8	157 / 13,08	218 / 10,9
	Всего видов	26	24	27	28	35	27	16	22	28

Таблица 3

**Абсолютная численность и доля массовых видов птиц в населении
(г. Зеленогорск, летний период)**

№ п/п	Вид	Абсолютная численность, особей	Доля в общем населении птиц, %
1	Полевой воробей	6638	44,06
2	Домовый воробей	2269	15,06
3	Сизый голубь	1863	12,37
4	Черная ворона	1147	7,61
5	Маскированная трясогузка	551	3,66
6	Обыкновенная горихвостка	454	3,08
7	Большая синица	366	2,43
8	Рябинник	155	1,03

Наибольшая численность домового воробья наблюдается в селитебных ландшафтах г. Зеленогорска – 1370 особей на 317 га при средней плотности 4,3 ос/га. Наименьшие численность и плотность домового воробья отмечаются в садоводстве № 2 (35 особей и 0,16 ос/га соответственно). В пойменных ландшафтах и лесопарках данный вид птиц не встречается. Третье место занимает сизый голубь. На него приходится 12,3 % летнего населения птиц. Наибольшие плотность (3,3 ос/га) и численность (1043 особей на 317 га) отмечены в селитебных ландшафтах г. Зеленогорска. В пойменных ландшафтах плотность населения этого вида минимальна и составляет в пойме р. Кан 0,8 ос/га. В городских лесопарках и на территории садоводств сизый голубь не встречается.

Таким образом, летом в городе доминируют 3 вида птиц. Их общая численность составляет 10770 особей на 1059 га, или 71,5 % всего птичьего населения в летний период.

Среди других видов следует выделить черную ворону, доля которой составляет 7,6 % всего населения птиц. Наибольшую плотность населения черная ворона имеет в садоводстве № 2 (1,6 ос/га при численности в 350 особей на 180 га), а наименьшую – в пойме р. Барга (0,33 ос/га при численности в 10 особей на 7 га).

Кроме того, следует отметить такие виды птиц, как маскированная трясогузка, обыкновенная горихвостка и большая синица. Их численность составляет 551 на 1047 га, 464 на 1040 га и 366 особей на 1059 га соответственно (9,1 % птичьего населения). Таким образом, они встречаются почти во всех основных местообитаниях города, но наибольшая плотность маскированной трясогузки и обыкновенной горихвостки отмечена на территории садоводства № 2 – 0,74 и 0,64 ос/га соответственно, а большой синицы – в городских лесопарках (1,6 ос/га).

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы.

1. На территории г. Зеленогорска в летний период зарегистрировано 74 вида птиц, относящихся к 10 отрядам и 23 семействам.

2. Видовое разнообразие птиц в различных местообитаниях имеет тенденцию к уменьшению от периферии к центру города, а динамика плотности имеет обратную тенденцию.

3. Наибольшее разнообразие видов отмечено на территории садоводств (39), наименьшее – в районе многоэтажной застройки г. Зеленогорска (16).

4. Доминирующим видом во всех ландшафтах является полевой воробей, плотность которого варьирует от 1,2 ос/га в пойме р. Кан до 7,6 ос/га в д. Орловка.

5. Наибольшая численность птиц наблюдается в селитебных ландшафтах г. Зеленогорска (5637 особей на 317 га).

6. Самая высокая плотность населения птиц отмечена в д. Орловка (17,9 ос/га), самая низкая – в пойме р. Барга (7,6 ос/га).

7. В экологических группировках различных местообитаний преобладают малочисленные виды. Например, в садоводствах их насчитывается 25, в селитебных ландшафтах – 11.

Библиографический список

1. Бородихин И. Птицы Алма-Аты. Алма-Ата: Наука, 1968. 121 с.
2. Дроздов Н.Н. Фауна и население птиц культурных ландшафтов // Орнитология. М.: Изд-во МГУ, 1967. Вып. 8. С. 3–46.
3. Ильичев В.Д., Бутьев В.П., Константинов В.М. Птицы Москвы и Подмосковья. М.: Наука, 1987. 272 с.
4. Липатова Н.Н., Глущенко Ю.Н., Мартыненко А.Б. Фауна и население птиц города Уссурийска (Приморский край) // Вестник БГУ. 2008. Вып. 4. С. 182–189.
5. Мальчевский А.С., Пукинский Ю.Б. Птицы Ленинградской области и сопредельных территорий: История, биология, охрана. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. 480 с.
6. Сандакова С.Л. Птицы городских систем Забайкалья (на примере г. Улан-Удэ) Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2008. 140 с.
7. Соловьев С.А. Птицы Омска и его окрестностей. Новосибирск: Наука, 2005. 296 с.
8. Цыбулин С.М. Птицы диффузного города. Новосибирск: Наука, 1985. 169 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ И ОПИСАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ НИШ ПОЗВОНОЧНЫХ ЖИВОТНЫХ

Экологическая ниша, методика расчетов, позвоночные животные, горные леса.

Экологическая дифференциация видов – традиционная проблема экологии. Конкуренционным отношениям, устойчивости сосуществования видовых популяций, размещению видов вдоль градиентов среды посвящено множество исследований [Уиттекер, 1980; Джиллер, 1988, Свирижев, Логофет, 1987 и др.]. В основе экологии сообществ (синэкологии), помимо представления о «сообществе», присутствует тесно связанная с ним концепция «экологической ниши». Согласно Г. Хатчинсону, «экологическая ниша есть область в многомерном пространстве всех потенциальных переменных, так или иначе определяющих существование каждого вида и его численность» [Hutchinson, 1957]. В соответствии с этими представлениями под экологическим пространством следует понимать потенциально открытое многомерное множество отношений видов друг с другом и окружающей средой. Следовательно, вполне оправданно считать, что обилие каждого вида есть функция неизвестных переменных – координат экологического пространства, межвидовых отношений и некоторого случайного процесса [Пузаченко, 2004].

Цель настоящего сообщения – демонстрация и обсуждение алгоритма вычисления параметров видовых экологических ниш позвоночных животных. Расчеты проводятся в несколько этапов. Подготовку следует начинать во время сбора полевых материалов. Помимо учета численности, необходимо фиксировать параметры среды на пробной площади. Например, в лесу это могут быть состав и сомкнутость (%) лесобразующих пород, степень развития подлеска (в баллах), проективное покрытие травяно-кустарничкового и крупнотравно-папоротникового ярусов (%), высота над уровнем моря (метров) и т. д. Исследователь априори выбирает те параметры среды, которые, по его мнению, являются наиболее значимыми для изучаемой группы, и переводит эти параметры в цифровое выражение. Следующий этап обработки связан с составлением сводной таблицы (в формате Excel), на основе которой проводятся все дальнейшие вычисления. В одну строку помещаются показатели численности каждого вида на участке и соответствующие параметры среды (в %, баллах). Для получения достоверных результатов необходимо использовать данные как минимум с 20 участков. Дальнейшие расчеты производятся в статистических программах: STATISTICA, SPSS и др.

Для решения задач экологической ординации применяются два подхода: первый – многомерный анализ взаиморазмещения видов в пространстве, ориентированный на выделение базовых, ортогональных абстрактных факторов-координат экологической ниши; второй – отображение изменения обилия видов в пространстве по измеренным градиентам среды. Методика первого подхода связана с расчетом значения координат экологического пространства методом многомерного шкалирования на основе матрицы корреляции между вариантами населения на различных участках. Расчет корреляции (каждого с каждым) осу-

ществляется на основании ранжированных данных о численности видов методом ранговой гамма-корреляции. Каждому виду присваивается ранг в зависимости от его численности. Наиболее многочисленным присваивается 1-й ранг, видам с нулевой численностью присваивается максимальный ранг. Полученная квадратная матрица обрабатывается методом многомерного шкалирования, результатом чего являются три оси шкалирования. Полученные значения осей отражают изменения численности в пространстве независимых виртуальных факторов, представленных через их восприятие самими видами. Для описания распределения видов в пространстве виртуальных факторов по значениям численности (неранжированным) для каждого из них вычисляется корреляция (по коэффициенту Пирсона) с осями шкалирования. Значения коэффициентов корреляции с осями и есть искомые координаты вида в многомерном виртуальном экологическом пространстве (рис. 1).

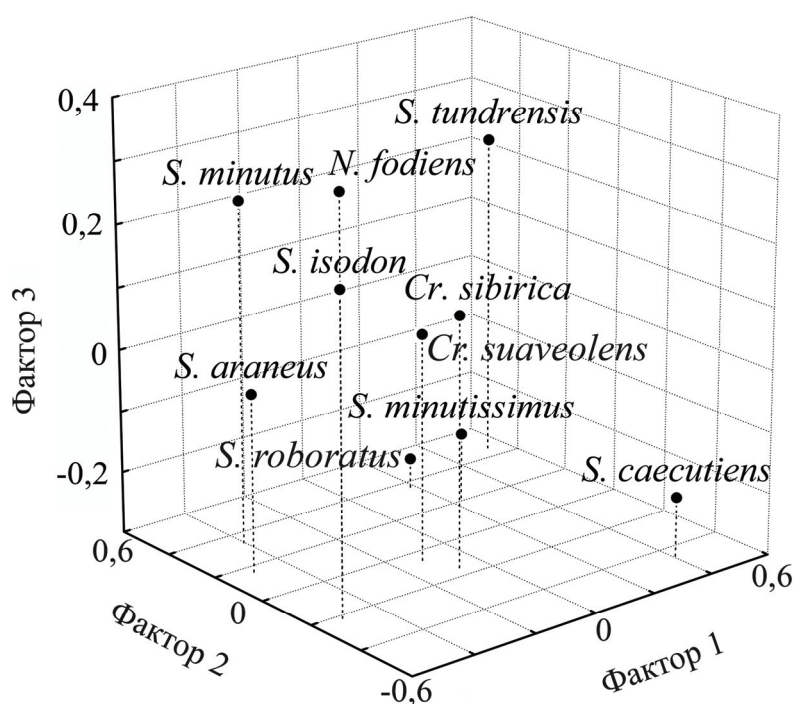


Рис. 1. Размещение видов землероек в виртуальном экологическом пространстве

Реализация второго подхода связана с определением физического смысла выделенных виртуальных факторов среды. Для этого значения осей шкалирования необходимо связать, используя корреляцию, с переменными, характеризующими среду обитания в каждой точке отлова. Это позволяет интерпретировать факторы и объяснить основные параметры, определяющие численность каждого вида через величину коэффициента и его знак (+ или -).

Далее на основании данных о численности вида и значений осей шкалирования с помощью нелинейного оценивания методом наименьших квадратов (модуль «нелинейное оценивание») строится статистическая модель ниши. В качестве примера приведем модель для тундряной бурозубки:

$$N = 9,08 + 8,20F_1 + 11,05F_2 + 8,85F_1F_2; R^2 = 0,54,$$

где N – численность вида, F_i – значение фактора, $i = 1, 2, 3$, R^2 – коэффициент детерминации.

Из модели следует, что численность вида максимальна в положительной области первого и второго факторов как отдельно, так и при их совместном (суммируемом) воздействии. Коэффициент детерминации (R^2) показывает, на сколько процентов ($0,54 = 54\%$) модель объясняет численность вида.

По значениям обилия вида и показателям двух наиболее значимых факторов в модуле «3-D-графики» строим проекцию экологической ниши (рис. 2).

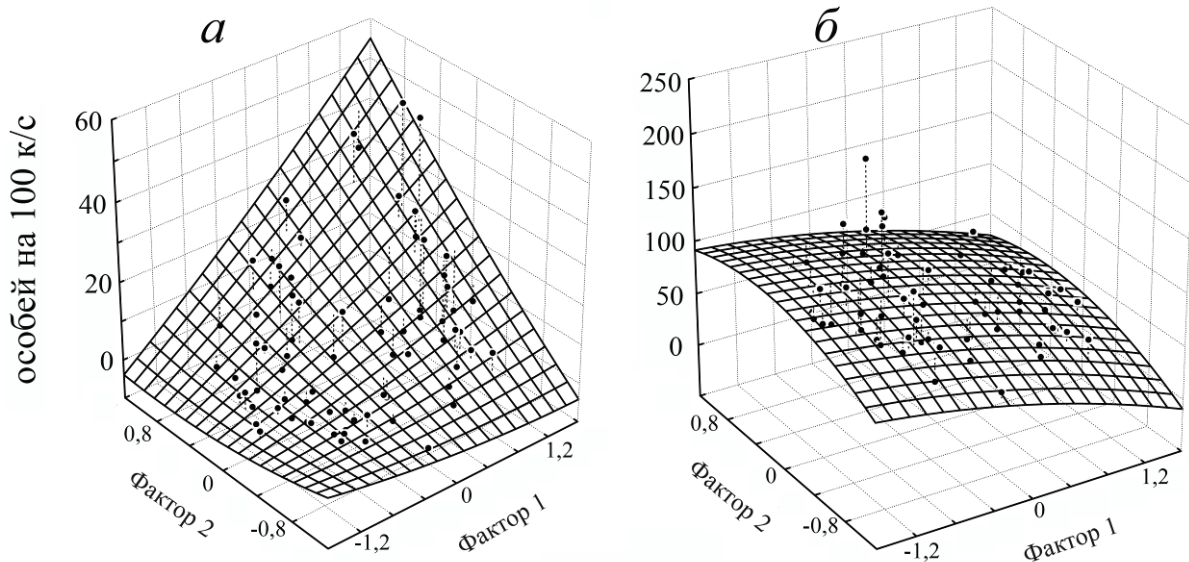


Рис. 2. Отображение проекции видовых экологических ниш тундряной (а) и обыкновенной (б) бурозубок в пределах лесного пояса гор юга Средней Сибири

Форма проекции и отдельные значения численности позволяют получить дополнительную информацию об экологических особенностях вида.

Таким образом, применение указанных методов позволяет произвести оценку размерности видовых экологических ниш, получить их графическое отображение, определить взаиморазмещение видов в экологическом пространстве, установить характер связи видов с условиями среды и их физический смысл.

Библиографический список

1. Джиллер П. Структура сообществ и экологическая ниша. М.: Мир, 1988. 184 с.
2. Пузаченко Ю.Г. Математические методы в экологических и географических исследованиях. М.: Академия, 2004. 416 с.
3. Свирижев Ю.М., Логофет Д.О. Устойчивость биологических сообществ. М.: Наука, 1987. 350 с.
4. Уиттикер Р.Х. Сообщества и экосистемы. М.: Прогресс, 1980. 327 с.
5. Hutchinson G. E. Concluding remarks // Cold Spring Harbor Symp. Quart. Biol. 1957. Vol. 22. P. 415–427.

АННОТИРОВАННЫЙ СПИСОК ПТИЦ САЯНСКОЙ ГОРНОЙ СИСТЕМЫ: СОСТАВ, ЧИСЛЕННОСТЬ, ХАРАКТЕР ПРЕБЫВАНИЯ И РАЗМЕЩЕНИЕ

Аннотированный список птиц, Западный и Восточный Саян, авифауна, ландшафтный ярус, характер пребывания, численность.

Изучение авифауны Саянских гор имеет достаточно длительную историю [Гаврилов, 2000]. Более чем за столетний период орнитологических исследований был собран обширный фактический материал, главным образом по фаунистике, экологии, миграциям, зоогеографии как отдельных видов птиц, так и целых фаунистических группировок в отдельных районах горной системы. Вместе с тем до настоящего времени не существует единой фаунистической сводки по птицам Саян. Исходя из этого, целью данной работы было составление аннотированного списка птиц Саянской горной системы, иными словами, проведение полной инвентаризации фауны птиц (выявление видового состава, характера пребывания и численности).

Материал для исследований

При составлении аннотированного списка птиц были использованы литература фаунистического, экологического, орнитогеографического содержания и оригинальные материалы многолетних исследований автора (1986–2008) на территории Саянской горной системы, в административных пределах Красноярского края и Республики Хакасия, юго-западной части Иркутской области, восточной части Республики Тыва и западной части Республики Бурятия [Гаврилов, 1999]. При его составлении использована система, предложенная в работе Л.С. Степаняна «Конспект орнитологической фауны СССР» (1990). Подвидовой статус птиц приводится на основании добытых экземпляров либо литературных источников [Степанян, 1990].

По причине слабой заселенности и низкой степени хозяйственной освоенности территории Саянских гор (особенно среднегорных и высокогорных ландшафтов) целенаправленное изучение авифауны антропогенного ландшафта (населенных пунктов, действующих хозяйственных сооружений) не проводилось, поэтому в настоящий список не внесены типично синантропные виды птиц, обитающих в пределах региона. Распределение видов в аннотированном списке относительно высотных поясов приведено по [Исаченко, 1965] с дифференцировкой по основным местам их обитания (биотопов) отдельно по Западному и Восточному Саяну (табл. 1–2). По характеру пребывания на исследованной территории виды подразделяются и обозначены как: **ГН** – вид гнездящийся, перелетный; **О** – вид оседлый, хотя в ряде случаев могут наблюдаться регулярные и нерегулярные сезонные вертикальные перемещения, он не выходит за пределы исследуемой территории и в связи с этим характеризуется категорией «оседлый»; **ГН?** – вид, регулярно отмечается в летний период, гнездование не установлено, но по общему распространению возможно; **ПР** – вид пролетный, регулярно отмечается только в период весенних и осенних миграций; **З** – вид, часть особей которого (местных или других районов) **остаётся на зимовку**, в то время как основная масса гнездящихся здесь птиц в зимнее время покидает район исследований; **+** – вид залетный; **?** – характер пребывания вида неясен, данных для более точной оценки недостаточно (табл. 3).

Таблица 1

**Дифференцировка основных мест обитания (биотопов) птиц
в Саянской горной системе**

Условное обозначение биотопа*	Биотопические группировки	Ландшафтный ярус		
		низкогорье	среднегорье	высокогорье
А	Горные степи	+	+	+
В	Горные леса	+	+	
С	Субальпийское редколесье			+
Д	Субальпийские луга и кустарники			+
Е	Горные тундры и низкотравные луга			+
Интразональные биотопы				
Ф	Интразональные пойменные участки (леса, террасы, луга, болота)	+	+	
Г	Скалы и осыпи	+	+	+
Н	Водоемы (реки и озера)	+	+	+

* Обозначения биотопов в ландшафтных ярусах Саянской горной системы представлены в виде букв латинского алфавита: А – горные степи, В – горные леса, С – субальпийское редколесье, Д – субальпийские луга и кустарники, Е – горные тундры и низкотравные луга, Ф – пойменно-долинные интразональные участки (пойменные и террасные леса, луга, болота), Г – скалы и осыпи, Н – водоемы (реки и озера), и соответствуют табл. 2.

Таблица 2

**Аннотированный список птиц Саянской горной системы
(состав, характер пребывания, численность и размещение)**

№ п/п	Название вида	Западный Саян				Восточный Саян				
		Характер пребывания	Ландшафтный ярус (численность вида в биотопе)			Характер пребывания	Ландшафтный ярус (численность вида в биотопе)			
			низкогорье	среднегорье	высокогорье		низкогорье	среднегорье	высокогорье	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Чернозобая гагара <i>Gavia arctica arctica</i> L.	ГН	Н (3)	Н (3)	Н (3)	ГН	Н (3)	Н (3)	Н (3)	
2	Черношейная поганка <i>Podiceps nigricollis nigricollis</i> Br.	ГН	Н (4)	Н (4)		-				
3	Красношейная поганка <i>Podiceps auritus auritus</i> L.	ГН	Н (4)	Н (4)		-				
4	Серая цапля <i>Ardea cinerea cinerea</i> L.	ГН	Н (2) Ф (3)	Н (3) Ф (3)		ГН	Н (2) Ф (3)	Н (3) Ф (3)		
5	Черный аист <i>Ciconia nigra</i> L.	ГН	Н (3) Ф (3)	Н (4) Ф (3)		ГН	Н (3) Ф (3)	Н (4) Ф (3)		
6	Белолобый гусь <i>Anser albifrons</i> Scop.	ПР	Н (4)	Н (4)		-				
7	Гуменник <i>Anser fabalis middendorffii</i> Se- ver.	ГН	Н (3) Ф (3)	Н (3) Ф (3)		ГН	Н (3) Ф (3)	Н (3) Ф (3)		

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
8	Лебедь-кликун <i>Cygnus cygnus</i> L.	ГН	Н (4)	Н (4)		ГН	Н (4)	Н (4)	
9	Малый лебедь <i>Cygnus bewickii</i> Yarr.	ПР	Н (3)			-			
10	Огарь <i>Tadorna ferruginea</i> Pall.	ГН	G (3) Н (3)	G (3) Н (3)		-			
11	Кряква <i>Anas platyrhynchos</i> <i>platyrhynchos</i> L.	ГН	Н (2)	Н (3)		ГН	Н (2)	Н (3)	
12	Чирок-свиистунок <i>Anas crecca crecca</i> L.	ГН	Н (2)	Н (2)	Н (3)	ГН	Н (2)	Н (2)	Н (3)
13	Касатка <i>Anas falcata</i> Georgi	ПР	Н (4)	Н (4)		ПР	Н (4)		
14	Серая утка <i>Anas strepera</i> L.	ГН	Н (4)			ГН	Н (4)		
15	Связь <i>Anas penelope</i> L.	ГН	Н (3)	Н (3)		ПР	Н (3)	Н (4)	
16	Шилохвость <i>Anas acuta acuta</i> L.	ГН	Н (2)	Н (3)	Н (4)	ГН	Н (3)	Н (3)	Н (4)
17	Чирок-трескунок <i>Anas querquedula</i> L.	ГН	Н (3)	Н (4)		ГН	Н (3)	Н (4)	
18	Широконоска <i>Anas clypeata</i> L.	ГН	Н (3)	Н (3)		ГН	Н (3)	Н (3)	
19	Красноголовая чернеть <i>Aythya ferina</i> L.	ГН	Н (2)	Н (2)	Н (3)	ГН	Н (3)	Н (3)	Н (4)
20	Хохлатая чернеть <i>Aythya fuligula</i> L.	ГН	Н (2)	Н (2)	Н (3)	ГН	Н (2)	Н (2)	Н (3)
21	Обыкновенный гоголь <i>Vulpes clangula clangula</i> L.	ГН	Н (2)	Н (2)		ГН	Н (2)	Н (3)	
22	Горбоносый турпан <i>Melanitta deglandi stejnegeri</i> Ridg.	ГН		Н (3)	Н (2)	ГН		Н (3)	Н (2)
23	Луток <i>Mergus albellus</i> L.	ПР	Н (4)	Н (4)		-			
24	Большой крохаль <i>Mergus merganser merganser</i> L.	ГН	Н (2)	Н (2)		ГН	Н (2)	Н (2)	
25	Скопа <i>Pandion haliaetus</i> L.	ГН	Н (3) F (3)	Н (3) F (3)		ГН	Н (3) F (3)	Н (3) F (3)	
26	Черный коршун <i>Milvus migrans lineatus</i> J. E. Gr.	ГН	В (3) F (2)	В (3) F (2)		ГН	В (3) F (2)	В (3) F (2)	
27	Полевой лунь <i>Circus cyaneus</i> L.	ГН	F (4)			ГН	F (4)		
28	Степной лунь <i>Circus macrourus</i> Gmel.	?	A (4)			-			
29	Болотный лунь <i>Circus aeruginosus</i> L.	ГН	F (3)	F (4)	Н (4)	ГН	F (4)	F (4)	Н (4)

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
30	Тетеревятник <i>Accipiter gentilis schvedowi</i> Menzb.	ГН, 3	В (3) F (3)	В (4) F (3)		ГН, 3	В (3) F (3)	В (4) F (3)	
31	Перепелятник <i>Accipiter nisus</i> L.	ГН, 3	В (3) F (3)	В (4) F (3)		ГН, 3	В (3) F (3)	В (4) F (3)	
32	Малый перепелятник <i>Accipiter gularis sibiricus</i> Step.	ГН	В (3) F (3)	В (3) F (3)	С (3)	ГН	В (3) F (3)	В (2) F (3)	С (3)
33	Мохноногий курганник <i>Buteo hemilasius</i> Tem. Et Schleg.	ГН			Г (4)	-			
34	Обыкновенный канюк <i>Buteo buteo</i> L.	ГН	В (2) F (2)	В (2) F (2)		ГН	В (2) F (2)	В (2) F (2)	
35	Орел-карлик <i>Hieraaetus pennatus milv-</i> <i>oides</i> Jerd.	ГН?		F (4)		-			
36	Степной орел <i>Aquila rapax nipalensis</i> Hodgs.	?	А (4) G (4)	А (4) G (4)		-			
37	Большой подорлик <i>Aquila clanga</i> Pall.	ГН	В (3) F (3)	В (4) F (3)		ГН	В (3) F (3)	В (4) F (3)	
38	Могильник <i>Aguila heliaca heliaca</i> Sav.	ГН	G (3)			ГН	G (4)		
39	Беркут <i>Aquila chrysaetos</i> L.	О	G (3)	G (3)	G (4)	О	G (4)	G (4)	G (4)
40	Орлан-белохвост <i>Haliaeetus albicilla albicilla</i> L.	ГН, 3	F (4) H (4)	F (4) H (4)		ГН, 3	F (4) H (4)	F (4) H (4)	
41	Бородач <i>Gypaetus barbatus</i> L.	+			G (4)	+			G (4)
42	Черный гриф <i>Aegypius monachus</i> L.	+			D (4) G (4)	-			
43	Кречет <i>Falco rusticolus</i> L.	ГН?			E (4)	ГН			E (4)
44	Балобан <i>Falco cherrug milvipes</i> Jerd.	ГН	G (3)			ГН	G (3)		
45	Сапсан <i>Falco peregrinus</i> Tunst.	ГН, 3	G (3)	G (3)	G (4)	ГН, 3	G (3)	G (3)	G (4)
46	Чеглок <i>Falco subbuteo subbuteo</i> L.	ГН	F (2) G (3)	F (3) G (3)		ГН	F (2) G (3)	F (3) G (3)	
47	Дербник <i>Falco columbarius lymani</i> Bangs.	ГН	F (4)			ГН	F (4)		
48	Кобчик <i>Falco vespertinus</i> L.	ГН	F (4)			ГН	F (4)		
49	Степная пустельга <i>Falco naumanni</i> Flei.	ГН	G (2)			ГН	G (4)		
50	Обыкновенная пустельга <i>Falco tinnunculus tinnuncu-</i> <i>lus</i> L.	ГН	F (3) G (2)	F (3) G (3)	G (2)	ГН	F (3) G (2)	F (3) G (3)	G (2)

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
51	Белая куропатка <i>Lagopus lagopus brevirostris</i> Hes.	О			D (2) E (2)	О			D (3) E (2)
52	Тундрьяная куропатка <i>Lagopus mutus nadezdae</i> Ser.	О			D (3) E (2) G (2)	О			D (3) E (2) G (2)
53	Тетерев <i>Lyrurus tetrrix viridanus</i> Lo- renz	О	B (3) F (3)			О	B (3) F (3)		
56	Глухарь <i>Tetrao urogallus taczanowskii</i> Stej.	О	B (2) F (3)	B (2) F (3)	С (3)	О	B (2) F (3)	B (2) F (3)	С (3)
57	Каменный глухарь <i>Tetrao parvirostris</i> Bonap.	-				О	B (3)		
58	Рябчик <i>Tetrastes bonasia septentri- onalis</i> Seeb.	О	B (2) F (2)	B (2) F (2)	С (3)	О	B (2) F (2)	B (2) F (2)	С (3)
59	Алтайский улар <i>Tetraogallus altaicus</i> Geb.	О	А (4)	А (3) G (3)	А (2) G (3)	О			G (4)
60	Бородатая куропатка <i>Perdix dauurica dauurica</i> Pall.	О	А (2)			О	А (3)		
61	Перепел <i>Coturnix coturnix coturnix</i> L.	ГН	F (4)			ГН	F (4)		
62	Серый журавль <i>Grus grus lilfordi</i> Sharpe	ГН	F (3) H (3)			ГН	F (3) H (3)		
63	Красавка <i>Antropoides virgo</i> L.	ГН	А (3) H (4)	А (4)		-			
64	Коростель <i>Crex crex</i> L.	ГН	F (3)			ГН	F (4)		
65	Лысуха <i>Fulica atra atra</i> L.	ГН	Н (4)			ГН	Н (4)		
66	Азиатская бурокрылая ржанка <i>Pluvialis fulva</i> Gm.	ПР	Н (3)			-			
67	Малый зук <i>Charadrius dubius curonicus</i> Gm.	ПР	Н (3)			ПР	Н (4)		
68	Хрустан <i>Eudromias morinellus</i> L.	ГН			Е (2)	ГН			Е (2)
69	Чибис <i>Vanellus vanellus</i> L.	ПР	F (3)			ПР	F (3)		
70	Черныш <i>Tringa ochropus</i> L.	ГН	Н (2) F (3)	Н (2) F (3)	Н (3)	ГН	Н (2) F (3)	Н (2) F (3)	Н (3)
71	Фифи <i>Tringa glareola</i> L	ПР	Н (3)	Н (3)	Н (4)	-			
72	Большой улит <i>Tringa nebularia</i> Gunn.	ПР	Н (3)	Н (3)		-			
73	Травник <i>Tringa totanus</i> L.	ПР	Н (3)	Н (3)		ПР	Н (3)	Н (3)	
74	Щеголь <i>Tringa erythropus</i> Pall.	ПР	Н (4)			-			

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
75	Поручейник <i>Tringa stagnatilis</i> Bechst.	ПР	Н (4)			-			
76	Перевозчик <i>Actitis hypoleucos</i> L.	ГН	Н (2)	Н (1)	Н (2)	ГН	Н (2)	Н (1)	Н (2)
77	Круглоносый плавунчик <i>Phalaropus lobatus</i> L.	ПР	Н (4)	Н (4)	Н (4)	-			
78	Длиннопалый песочник <i>Calidris subminuta</i> Midd.	ПР	Н (2)	Н (3)		-			
79	Белохвостый песочник <i>Calidris temminckii</i> Leis.	ПР	Н (1)			-			
80	Краснозобик <i>Calidris ferruginea</i> Pont.	ГН?	Н (3)	Н (3)	Н (4)	-			
81	Бекас <i>Gallinago gallinago</i> L.	ГН	F (3)	F (4)		ГН	F (3)	F (4)	
82	Лесной дупель <i>Gallinago megalala</i> Swinh.	ГН	B (2) F (2)	F (2)	C (3) D (3) E (3)	ГН	B (2) F (2)	F (2)	C (3) D (3) E (3)
83	Азиатский бекас <i>Gallinago stenura</i> Br.	ГН			D (2) E (2) H (2)	ГН			D (2) E (2) H (2)
84	Горный дупель <i>Gallinago solitaria solitaria</i> Hod.	ГН			C (4) E (3) H (3)	ГН			C (4) E (3) H (3)
85	Вальдшнеп <i>Scolopax rusticola</i> L.	ГН	B (3) F (3)	B (4) F (3)		ГН	B (3) F (3)	B (4) F (3)	
86	Большой кроншнеп <i>Numenius arquata</i> L.	ПР	Н (4)			ПР	Н (4)		
87	Малая чайка <i>Larus minutus</i> Pall.	-				ПР			Н (4)
88	Озерная чайка <i>Larus ridibundus</i> L.	ПР	Н (3)			-			
89	Серебристая чайка <i>Larus argentatus</i> Pont.	ПР	Н (4)			-			
90	Сизая чайка <i>Larus canus heinei</i> Hom.	ПР	Н (3)			ПР	Н (3)		
91	Речная крачка <i>Sterna hirundo</i> L.	ГН	Н (3)			ГН	Н (3)		
92	Клинтух <i>Columba oenas</i> L.	ГН?	B (4)			-			
93	Сизый голубь <i>Columba livia</i> Gm.	ГН	G (3)			ГН	G (4)		
94	Скалистый голубь <i>Columbia rupestris</i> Pall.	ГН, 3	G (2)	G (3)		ГН	G (4)	G (4)	
95	Большая горлица <i>Streptopelia orientalis</i> Lath.	ГН	B (3) F (3)	F (3)		ГН	B (3) F (3)	F (3)	
96	Обыкновенная кукушка <i>Cuculus canorus canorus</i> L.	ГН	B (2) F (2)	B (3) F (2)	C (3) D (3)	ГН	B (2) F (2)	B (3) F (2)	C (3) D (3)
97	Глухая кукушка <i>Cuculus saturatus horsfieldi</i> Moore.	ГН	B (2) F (2)	B (3) F (3)	C (3) D (3)	ГН	B (2) F (2)	B (3) F (3)	C (3) D (3)

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
98	Белая сова <i>Nyctea scandiaca</i> L.	З	F (4) A (4)			З	F (4) A (4)		
99	Филин <i>Bubo bubo eniseensis</i> But.	О	B (3) F (3) G (3)	B (4) F (4) G (4)		О	B (3) G (3) F (3)	B (4) F (4) G (4)	
100	Ушастая сова <i>Asio otus otus</i> L.	ГН, З	F (3)			ГН, З	F (3)		
101	Болотная сова <i>Asio flammeus flammeus</i> Pont.	ГН, З	F (3)			ГН, З	F (3)		
102	Сплюшка <i>Otus scops</i> L.	ГН	F (4)			ГН	F (4)		
103	Мохноногий сыч <i>Aegolius funereus</i> L.	О	B (3)	B (4)		О	B (3)	B (4)	
104	Воробьиный сыч <i>Glaucidium passerinum</i> L.	ГН, З	B (3)			ГН, З	B (3)		
105	Ястребиная сова <i>Surnia ulula ulula</i> L.	О	B (3) F (3)			О	B (3) F (3)		
106	Длиннохвостая неясыть <i>Strix uralensis uralensis</i> Pall.	О	B (2) F (3)	B (3) F (3)		О	B (2) F (3)	B (3) F (3)	
107	Бородатая неясыть <i>Strix nebulosa lapponica</i> Thunb.	О	B (2) F (3)	B (3) F (3)		О	B (2) F (3)	B (3) F (3)	
108	Обыкновенный козодой <i>Caprimulgus europaeus euro-</i> <i>raeus</i> L.	ГН	A (4) B (3) F (4)			ГН	A (4) B (3) F (3)		
109	Иглохвостый стриж <i>Hirundapus caudacutus cau-</i> <i>dacutus</i> Latham	ГН	F (4)			ГН	F (4)		
110	Черный стриж <i>Apus apus</i> L.	ГН	G (3)			ГН	G (3)		
111	Белопоясный стриж <i>Apus pacificus pacificus</i> Lath.	ГН	G (2)	G (2)	G (3)	ГН	G (2)	G (2)	G (3)
112	Обыкновенный зимородок <i>Alcedo atthis</i> L.	ГН	H (3)			ГН	H (3)		
113	Удод <i>Upupa epops</i> L.	ГН	F (4)			ГН	F (3)		
114	Вертишейка <i>Jynx torquilla torquilla</i> L.	ГН	B (2) F (3)	B (3) F (3)		ГН	B (2) F (3)	B (3) F (3)	
115	Седой дятел <i>Picus canus jessoensis</i> Stej.	ГН, З	B (2) F (3)	B (2) F (3)		ГН, З	B (3) F (3)	B (3) F (3)	
116	Желна <i>Dryocopus martius martius</i> L.	О	B (2) F (2)	B (2) F (2)		О	B (2) F (2)	B (2) F (2)	
117	Пестрый дятел <i>Dendrocopos major</i> L.	О	B (2) F (2)	B (2) F (2)		О	B (2) F (2)	B (2) F (2)	
118	Белоспинный дятел <i>Dendrocopos leucotos uralen-</i> <i>sis</i> . Malh.	О	B (3) F (3)	B (4) F (4)		О	B (3) F (3)	B (3) F (3)	
119	Малый дятел <i>Dendrocopos minor kamtschat-</i> <i>kensis</i> L.	О	B (3) F (3)	F (4)		О	B (3) F (3)	F (4)	

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
120	Трехпалый дятел <i>Picoides tridactylus</i> L.	О	В (3) F (3)	В (2) F (3)		О	В (3) F (3)	В (2) F (3)	
121	Береговая ласточка <i>Riparia riparia riparia</i> L.	ГН	G (3)			ГН	G (3)		
122	Скальная ласточка <i>Ptyonoprogne rupestris</i> Scop.	ГН	G (4)	G (4)		-			
123	Деревенская ласточка <i>Hirundo rustica rustica</i> L.	ПР	G (2)			ПР	G (3)		
124	Воронок <i>Delichon urbica</i> L.	ГН	G (2)	G (2)		ГН	G (2)	G (2)	G (2)
125	Восточный воронок <i>Delichon dasypus dasypus</i> Bonap.	ГН		G (3)	G (3)	ГН		G (3)	G (3)
126	Рогатый жаворонок <i>Eremophila alpestris brandti</i> Dres.	ГН, 3	A (3)	A (4)		ГН, 3	A (3)	A (4)	
127	Полевой жаворонок <i>Alauda arvensis alticola</i> Sushk.	ГН	A (3) F (4)	A (4) F (4)		ГН	A (3) F (4)	F (4)	
128	Степной конек <i>Anthus richardi richardi</i> Vieil.	ГН	A (2) F (2)			ГН	A (3) F (2)		
129	Полевой конек <i>Anthus campestris campestris</i> L.	ГН	A (2) F (3)	A (3) F (4)		ГН	A (3) F (3)	F (4)	
130	Лесной конек <i>Anthus trivialis trivialis</i> L.	ГН	B (1) F (1)	B (2) F (1)	C (2) D (2) E (3)	ГН	B (1) F (1)	B (2) F (1)	C (2) D (2) E (3)
131	Пятнистый конек <i>Anthus hodgsoni yunnanensis</i> Uch. Et Kur.	ГН	B (2) F (2)	B (2) F (2)	C (2)	ГН	B (2) F (2)	B (2) F (2)	C (2)
132	Горный конек <i>Anthus spinoletta blakistoni</i> Swin.	ГН			C (2) E (1)	ГН			C (2) E (1)
133	Желтая трясогузка <i>Motacilla flava</i> L.	ГН	H (3)			ГН	H (4)		
134	Желтоголовая трясогузка <i>Motacilla citreola citreola</i> Pall.	ГН	F (4) H (3)	F (4) H (3)	E (2) H (2)	ГН	F (4) H (3)	F (4) H (3)	E (3) H (3)
135	Горная трясогузка <i>Motacilla cinerea melanope</i> Pall.	ГН	F (2) H (2)	F (2) H (1)	H (2)	ГН	F (2) H (2)	F (2) H (1)	H (2)
136	Белая трясогузка <i>Motacilla alba dukhunensis</i> Syk. M. a. baicalensis Swinh.	ГН	F (2) H (2)	F (2) H (2)		ГН	F (2) H (2)	F (2) H (2)	
137	Маскированная трясогузка <i>Motacilla personata</i> Gould	ГН	H (3)			ГН	H (3)		
138	Сибирский жулан <i>Lanius cristatus cristatus</i> L.	ГН	F (2)	F (3)	C (3) D (2) E (2)	ГН	F (2)	F (3)	C (3) D (2) E (2)
139	Серый сорокопуд <i>Lanius excubitor mollis</i> Evers.	ГН			C (3)	ГН			C (4)

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
140	Обыкновенная иволга <i>Oriolus oriolus</i> L.	ГН	В (3) F (3)			ГН	В (3) F (3)		
141	Обыкновенный скворец <i>Sturnus vulgaris poltaratskyi</i> Fin.	ГН	F (3)			ГН	F (3)		
142	Кукша <i>Perisoreus infaustus opicus</i> Bangs	О	В (2) F (3)	В (2) F (3)	С (3)	О	В (2) F (3)	В (2) F (3)	С (2)
143	Сойка <i>Garrulus glandarius brandtii</i> Evers.	О	В (2) F (2)	В (3) F (3)		О	В (2) F (2)	В (3) F (3)	
144	Сорока <i>Pica pica bactriana</i> Bonap.	О	F (3)			О	F (3)		
145	Кедровка <i>Nucifraga caryocatactes macrorhynchos</i> C. L. Brehm	О	В (2) F (3)	В (2) F (2)	С (2)	О	В (2) F (3)	В (2) F (2)	С (1)
146	Клушица <i>Pyrhocorax pyrhocorax brachypus</i> Swinh.	ГН, 3			Г (3)	ГН			Г (4)
147	Галка <i>Corvus monedula monedula</i> L.	ГН	F (3) G (3)			ГН	F (4) G (3)		
148	Даурская галка <i>Corvus dauuricus</i> Pall.	ГН	F (4) G (4)			ГН	F (4) G (4)		
149	Грач <i>Corvus frugilegus</i> L.	ПР	F (4)			ПР	F (4)		
150	Черная ворона <i>Corvus corone orientalis</i> Evers.	О	В (3) F (3)	В (3) F (3)		О	В (3) F (3)	В (3) F (3)	
151	Ворон <i>Corvus corax corax</i> L.	О	В (2) F (3)	В (3) F (3) G (2)	С (3) G (3)	О	В (2) F (3)	В (2) F (3) G (3)	С (3) G (3)
152	Свиристель <i>Bombycilla garrulus garrulus</i> L.	О	В (3) F (3)	В (4) F (3)		О	В (3) F (3)	В (4) F (3)	
153	Оляпка <i>Cinclus cinclus baicalensis</i> Dres.	О	Н (3)	Н (2)	Н (3)	О	Н (3)	Н (2)	Н (3)
154	Альпийская завирушка <i>Prunella collaris erythropugia</i> Swinh.	ГН			Е (4) G (3)	ГН			Е (4) G (3)
155	Гималайская завирушка <i>Prunella himalayana</i> Blyth.	ГН			Е (2) G (2)	ГН			Е (2) G (2)
156	Бледная завирушка <i>Prunella fulvescens dahurica</i> Tacz.	ГН	Г (4)	Г (4)	Е (3) G (2)	ГН	Г (4)	Г (3)	Е (2) G (2)
157	Сибирская завирушка <i>Prunella montanella montanella</i> Pall.	ГН			С (4) D (4)	ГН			С (3) D (3)
158	Черногорлая завирушка <i>Prunella atrogularis huttoni</i> Hors. et Moore	ГН			С (4)	-			

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
159	Сибирская пестрогрудка <i>Bradypterus tacsanowskii</i> Sw.	ГН	F (3)	F (4)		ГН	F (3)	F (4)	
160	Таежный сверчок <i>Locustella fasciolata</i> Gray.	ГН	B (3) F (3)	F (3)		ГН	F (2) B (3)	F (2)	
161	Певчий сверчок <i>Locustella certhiola spar-</i> <i>simstriata</i> Meise	ГН	F (2)	F (2)		ГН	F (2)	F (2)	
162	Обыкновенный сверчок <i>Locustella naevia straminea</i> Seeb.	ПР	F (3)			ПР	F (3)		
163	Пятнистый сверчок <i>Locustella lanceolata</i> Temm.	ГН	F (3)		C (3)	ГН	F (2)		C (3)
164	Садовая камышевка <i>Acrocephalus dumetorum</i> Blyth.	ГН	B (2) F (3)			ГН	B (2) F (3)		
165	Толстоклювая камышевка <i>Phragmaticola aedon aedon</i> Pall.	ГН	B (2) F (3)	F (3)		ГН	B (3) F (3)	F (3)	
166	Серая славка <i>Sylvia communis rubicola</i> Stres.	ГН	A (3) F (3)	A (3) F (3)		ГН	A (3) F (3)	F (4)	
167	Славка-завирушка <i>Sylvia curruca curruca</i> L.	ГН	A (3) B (2) F (2)	A (3) B (2) F (2)	C (2) D (3)	ГН	A (3) B (2) F (2)	B (2) F (2)	C (2) D (3)
168	Пеночка-весничка <i>Phylloscopus trochilus yaku-</i> <i>tensis</i> Ticehurst	ГН	F (3)			ГН	F (3)		
169	Пеночка-теньковка <i>Phylloscopus collybita tristis</i> Blyth	ГН	B (1) F (2)	B (1) F (2)		ГН	B (1) F (2)	B (1) F (3)	
170	Пеночка-таловка <i>Phylloscopus borealis borealis</i> Blas.	ГН	B (3) F (3)	B (2) F (3)	C (3) D (3)	ГН	B (3) F (3)	B (3) F (3)	C (3) D (3)
171	Зеленая пеночка <i>Phylloscopus trochiloides viri-</i> <i>danus</i> Blyth	ГН	B (3) F (2)	B (3) F (3)	C (3) D (3)	ГН	B (3) F (2)	B (3) F (3)	C (3) D (3)
172	Пеночка-зарничка <i>Phylloscopus inornatus humei</i> Br.	ГН	B (3) F (3)	B (2) F (2)	C (1) D (1) E (1)	ГН	B (3) F (3)	B (2) F (2)	C (1) D (1) E (1)
173	Корольковая пеночка <i>Phylloscopus proregulus prore-</i> <i>gulus</i> Pall.	ГН	B (3)	B (2)	C (2)	ГН	B (3)	B (2)	C (2)
174	Буряя пеночка <i>Phylloscopus fuscatus fuscatus</i> Blyth	ГН	F (2)	F (2)	C (1) D (2) E (2)	ГН	F (2)	F (2)	C (1) D (2) E (2)
175	Толстоклювая пеночка <i>Phylloscopus schwarzi</i> Radde	ГН	F (2)	F (2)		ГН	F (2)	F (2)	
176	Желтоголовый королек <i>Regulus regulus coatsi</i> Sushkin	О	B (3) F (3)	B (3) F (3)	C (4)	О	B (3) F (3)	B (3) F (3)	C (3)

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
177	Таяжная мухоловка <i>Ficedula mugimaci</i> Temm.	ГН	В (2)	В (2)		ГН	В (2)	В (2)	
178	Малая мухоловка <i>Ficedula parva albicilla</i> Pall.	ГН	В (3) F (2)	В (3) F (3)		ГН	В (3) F (2)	В (3) F (3)	
179	Серая мухоловка <i>Muscicapa striata neumanni</i> Poche	ГН	В (2) F (2)			ГН	В (2) F (2)		
180	Сибирская мухоловка <i>Muscicapa sibirica sibirica</i> Gm.	ГН	В (3) F (2)	В (2) F (2)		ГН	В (3) F (2)	В (2) F (2)	
181	Ширококлювая мухоловка <i>Muscicapa latirostris latirostris</i> Raffl.	ГН	F (3)			ГН	F (3)		
182	Луговой чекан <i>Saxicola rubetra</i> L.	ГН	F (4)			ГН	F (4)		
183	Черноголовый чекан <i>Saxicola torquata maura</i> Pall.	ГН	A (2) F (1)	A (2) F (2)	A (2) C (2) D (2) E (2)	ГН	A (2) F (1)	A (2) F (2)	C (2) D (2) E (2)
184	Обыкновенная каменка <i>Oenanthe oenanthe oenanthe</i> L.	ГН	A (2) G (3)	A (3)	A (3)	ГН	A (2) G (3)	A (3)	A (4)
185	Каменка-пleshанка <i>Oenanthe pleschanka pleschanka</i> Lep.	ГН	A (2) G (2)	A (2)		ГН	A (3) G (3)	A (4)	
186	Каменка-плясунья <i>Oenanthe isabellina</i> Temm.	ГН	A (2)	A (3)	A (4)	ГН	A (3)	A (4)	A (4)
187	Пестрый каменный дрозд <i>Monticola saxatilis turkestanicus</i> Zarud.	ГН	G (4)	A (3) G (3)	A (2) G (2)	ГН	G (4)	A (4) G (4)	G (3)
188	Обыкновенная горихвостка <i>Phoenicurus phoenicurus phoenicurus</i> L.	ГН	В (2) F (2)	В (3) F (2)		ГН	В (2) F (2)	В (3) F (2)	
189	Горихвостка-чернушка <i>Phoenicurus ochruros phoenicuroides</i> Hors. et Moor.	ГН			G (4)	-			
190	Красноспинная горихвостка <i>Phoenicurus erythronotus</i> Evers.	ГН			C (2)	ГН			C (2)
191	Сибирская горихвостка <i>Phoenicurus auroreus</i> Pall.	ГН	F (4)			ГН	F (4)		
192	Краснобрюхая горихвостка <i>Phoenicurus erythrogaster grandis</i> Guld.	ГН			E (3) G (3)	ГН			E (2) G (3)
193	Обыкновенный соловей <i>Luscinia luscinia</i> L.	ГН	В (4) F (4)			ГН	В (4) F (4)		
194	Соловей-красношейка <i>Luscinia calliope</i> Pall.	ГН	F (2)	F (2)	D (2) E (3)	ГН	F (2)	F (2)	D (2) E (3)
195	Варакушка <i>Luscinia svecica svecica</i> L.	ГН	F (3)	F (3)	D (2) E (2)	ГН	F (3)	F (3)	D (2) E (2)
196	Синий соловей <i>Luscinia cyane cyane</i> Pall.	ГН	В (2) F (3)	В (2) F (3)	C (3)	ГН	В (2) F (3)	В (2) F (3)	C (3)

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
197	Соловей-свистун <i>Luscinia sibilans</i> Swinh.	ГН	В (2)	В (2)		ГН	В (2)	В (2)	
198	Синехвостка <i>Tarsiger cyanurus cyanurus</i> Pall.	ГН	В (2) F (2)	В (2) F (2)	С (2)	ГН	В (2) F (2)	В (2) F (2)	С (2)
199	Оливковый дрозд <i>Turdus obscurus</i> Gm.	ГН	В (3)	В (3)	С (2)	ГН	В (3)	В (3)	С (2)
200	Краснозобый дрозд <i>Turdus ruficollis</i> Pall.	ГН	В (3) F (3)	В (2) F (2)	С (2) D (2) E (2)	ГН	В (3) F (3)	В (2) F (2)	С (1) D (2) E (2)
201	Чернозобый дрозд <i>Turdus atrogularis</i> Jar.	ГН	В (1) F (1)	В (2) F (2)	С (3) D (3) E (3)	ГН	В (1) F (1)	В (2) F (2)	С (3) D (3) E (3)
202	Рябинник <i>Turdus pilaris</i> L.	ГН, 3	В (2) F (1)			ГН, 3	В (2) F (1)		
203	Белобровик <i>Turdus iliacus iliacus</i> L.	ГН	В (3) F (3)	В (4) F (4)		ГН	В (3) F (3)	В (4) F (4)	
204	Певчий дрозд <i>Turdus philomelos philomelos</i> C. L. Br.	ГН	В (2) F (2)	В (3) F (3)	С (4)	ГН	В (2) F (2)	В (3) F (3)	С (4)
205	Деряба <i>Turdus viscivorus bonapartei</i> Cab.	ГН	В (2) F (2)			ГН	В (3) F (2)		
206	Сибирский дрозд <i>Zoothera sibirica sibirica</i> Pall.	ГН	В (3)	В (3)	С (3)	ГН	В (3)	В (3)	С (4)
207	Пестрый дрозд <i>Zoothera dauma varia</i> Lath.	ГН	В (3)	В (3)		ГН	В (3)	В (3)	
208	Длиннохвостая синица <i>Aegithalos caudatus caudatus</i> L.	О	В (2) F (1)	В (3) F (2)		О	В (2) F (1)	В (3) F (2)	
209	Черноголовая гайчка <i>Parus palustris</i> L.	О	F (4)			О	F (4)		
210	Буроголовая гайчка <i>Parus montanus borealis</i> Sel. – Long.	О	В (1) F (1)	В (1) F (1)	С (2)	О	В (1) F (1)	В (1) F (1)	С (2)
211	Сероголовая гайчка <i>Parus cinctus sayanus</i> Sush.	О		В (2)	С (2)	О		В (3)	С (2)
212	Московка <i>Parus ater ater</i> L.	О	В (1) F (2)	В (2) F (2)	С (3)	О	В (1) F (2)	В (2) F (2)	С (3)
213	Белая лазоревка <i>Parus cyanus yenisseeensis</i> Butur.	ГН,3	F (4)			ГН,3	F (4)		
214	Большая синица <i>Parus major major</i> L.	О	В (2) F (2)	В (3)		О	В (2) F (2)	В (3)	
215	Обыкновенный поползень <i>Sitta europaea asiatica</i> Gould	О	В (1) F (2)	В (1) F (2)	С (2)	О	В (1) F (2)	В (1) F (2)	С (2)
216	Обыкновенная пищуха <i>Certhia familiaris daurica</i> Doman.	О	В (3) F (3)	В (3) F (3)		О	В (3) F (3)	В (3) F (3)	
217	Зяблик <i>Fringilla coelebs coelebs</i> L.	ГН	В (2) F (2)	В (3) F (3)		ГН	В (2) F (2)	В (3) F (3)	

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
218	Вьюрок <i>Fringilla montifringilla</i> L.	ГН	B (2) F (2)	B (2) F (2)		ГН	B (2) F (2)	B (2) F (2)	
219	Чиж <i>Spinus spinus</i> L.	ГН	B (3) F (3)			ГН	B (3) F (3)		
220	Черноголовый щегол <i>Carduelis carduelis major</i> Tacz.	ГН, 3	F (3)			ГН, 3	F (3)		
221	Седоголовый щегол <i>Carduelis caniceps subulata</i> Glog.	ГН, 3	F (3)			ГН, 3	F (3)		
222	Коноплянка <i>Acanthis cannabina</i> L.	ГН	F (4)			ГН	F (4)		
223	Горная чечетка <i>Acanthis flavirostris altaica</i> Sush.	ГН		G (4)	D (3) E (4) G (3)				
224	Обыкновенная чечетка <i>Acanthis flammea flammea</i> L.	О		B (2) F (2)	C (2) D (2)	О		B (3) F (3)	C (2) D (3)
225	Гималайский вьюрок <i>Leucosticte nemoricola altaica</i> Evers.	ГН			D (3) E (2) G (2)	ГН			D (3) E (2) G (2)
226	Сибирский вьюрок <i>Leucosticte arctoa arctoa</i> Pall. L. a. cognata Mad.	ГН, 3			E (2) G (2)	ГН, 3			E (2) G (1)
227	Обыкновенная чечевица <i>Carpodacus erythrinus</i> <i>erythrinus</i> Pall.	ГН	B (1) F (1)	B (2) F (2)	C (1) D (2) E (2)	ГН	B (1) F (1)	B (2) F (2)	C (1) D (2) E (2)
228	Сибирская чечевица <i>Carpodacus roseus</i> Pall.	ГН, 3		B (3)	C (2) D (2) E (2)	ГН, 3		B (3)	C (2) D (2) E (2)
229	Большая чечевица <i>Carpodacus rubicilla kobden-</i> <i>sis</i> Sush.	ГН			E (3) G (3)	ГН			E (3) G (4)
230	Длиннохвостая чечевица <i>Uragus sibiricus sibiricus</i> Pall.	О	F (3)			О	F (3)		
231	Щур <i>Pinicola enucleator kamtschat-</i> <i>kensis</i> Dub.	О	B (3)	B (2)	C (2)	О	B (3)	B (2)	C (2)
232	Обыкновенный клест <i>Loxia curvirostra</i> L.	О	B (3)	B (2)	C (3)	О	B (3)	B (2)	C (3)
233	Белокрылый клест <i>Loxia leucoptera bifasciata</i> Brehm	О	B (3)	B (2)	C (2)	О	B (3)	B (2)	C (3)
234	Обыкновенный снегирь <i>Purrrhula purrrhula purrrhul-</i> <i>la</i> L.	О	B (2) F (3)	B (2) F (3)	C (2)	О	B (2) F (3)	B (2) F (3)	C (2)
235	Серый снегирь <i>Purrrhula cineracea</i> Cab.	О	B (3) F (3)	B (3) F (3)	C (3)	О	B (2) F (3)	B (3) F (3)	C (3)
236	Обыкновенный дубонос <i>Coccothraustes coccothraus-</i> <i>tes</i> L.	ГН, 3	B (3) F (2)			ГН, 3	B (3) F (3)		

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	89	10	11
237	Обыкновенная овсянка <i>Emberiza citrinella erythroge- nus Brehm</i>	ГН, 3	A (2) B (2) F (3)	A (2) B (3) F (3)		ГН, 3	A (2) B (2) F (3)	A (2) B (2) F (3)	
238	Белолобая овсянка <i>Emberiza leucosephala leuco- cephala Gm.</i>	ГН	A (2) B (2) F (2)	A (2) B (2) F (2)	C (2) D (2)	ГН	A (2) B (2) F (2)	A (2) B (2) F (2)	C (2) D (2)
239	Овсянка Годлевского <i>Emberiza godlewskii god- lewskii Tacz.</i>	ГН, 3	A (1) G (3)	A (2) G (2)		-			
240	Красноухая овсянка <i>Emberiza cioides cioides Brandt</i>	ГН, 3	A (2) F (2)	A (2) B (3) F (2)		ГН, 3	A (3) F (3)	A (4) B (4)	
241	Полярная овсянка <i>Emberiza pallasi pallasi Cab.</i>	ГН			D (2) E (2) H (2)	ГН			D (2) E (2) H (2)
242	Овсянка-ремез <i>Emberiza rustica Pall.</i>	ГН	B (2) F (2)	F (3)		ГН	B (3) F (3)	F (3)	
243	Седоголовая овсянка <i>Emberiza spodocephala oligo- xantha Meise</i>	ГН	F (3)	F (3)		ГН	F (3)	F (3)	
244	Дубровник <i>Emberiza aureola aureola Pall.</i>	ГН	A (2) F (2)	A (2) B (3) F (3)	C (2) D (2) E (2)	ГН	A (2) F (2)	A (3) B (3) F (3)	C (2) D (2) E (2)
245	Садовая овсянка <i>Emberiza hortulana L.</i>	ГН	A (1) F (3)			ГН	A (3) F (4)		
246	Подорожник <i>Calcarius lapponicus L.</i>	ПР	A (3) F (3)			ПР	A (3) F (3)		
247	Пуночка <i>Plectrophenax nivalis L.</i>	3	A (3) F (4)			3	A (3) F (4)		

Для обозначения численности птиц в биотопических группировках были приняты следующие оценки обилия и обозначения: 1 – многочисленный, 2 – обычный, 3 – редкий, 4 – крайне редкий (табл. 2).

В результате исследований, проведенных на территории Саянской горной системы, было зарегистрировано пребывание 245 (254 подвидов) видов птиц, в том числе в Западном Саяне – 243 видов (253 подвидов) и Восточном Саяне – 216 видов (226 подвидов) (табл. 2, 3). Все отмеченные виды принадлежали 17 отрядам, среди которых наиболее разнообразно был представлен отряд воробьинообразные – 52 % всей региональной авифауны. Далее по степени значимости следовали соколообразные и ржанкообразные (по 11 %), гусеобразные – 7,4 %, совообразные – 4,1 %, курообразные – 3,7 %. Остальные 11 отрядов составляли вместе лишь 11 % от общего числа зарегистрированных видов.

По характеру пребывания птицы изучаемой территории подразделяются на гнездящихся (оседлых, частично зимующих, перелетных) и негнездящихся (пролетных, зимующих и залетных). Гнездящиеся в пределах Саянской горной системы птицы включают 215 видов (в Западном – 214 и в Восточном – 201), что составляет 88 % (для Западного и Восточного Саяна соответственно 87,3 и 82 %) от всей региональной авифауны (табл. 3). Из них следует выделить группу видов, часть особей которых остается на зимовку (местные либо прикочевывающие из более северных районов), в то время как основная масса гнездящихся здесь пере-

летных птиц покидает пределы региона. К ним относятся: тетеревятник, перепелятник, орлан-белохвост, сапсан, скалистый голубь, ушастая сова, болотная сова, воробьиный сыч, седой дятел, рогатый жаворонок, клушица, рябинник, щеглы (черноголовый и седоголовый), сибирский вьюрок, сибирская чечевица, обыкновенный дубонос, овсянки (обыкновенная, красноухая и Годлевского).

Таблица 3

Характер пребывания птиц в Саянской горной системе

Природный комплекс	Всего видов	Гнездящиеся					Негнездящиеся				Характер пребывания неясен (?)
		всего	ГН	О	ГН,З	ГН?	всего	ПР	З	+	
Саянская горная система	245	215	148	43	21	3	28	24	2	2	2
% от общего числа видов региональной авифауны	100	88	60,4	17,5	8,6	1,2	11,4	9,7	0,8	0,8	0,8
Западный Саян	243	214	147	42	21	4	27	23	2	2	2
% от общего числа видов региональной авифауны	99	87,3	60	17,1	8,6	1,6	11	9,4	0,8	0,8	0,8
Восточный Саян	216	201	140	43	18	-	15	12	2	1	-
% от общего числа видов региональной авифауны	88	82	57,1	17,5	7,3	-	6,1	4,9	0,8	0,4	-

Такие виды, как орел-карлик, клинтух, краснозобик, регулярно встречаются в период размножения в различных районах Западного Саяна, но их гнездование не доказано, однако по общему распространению возможно, в связи с чем эта группа птиц условно отнесена к гнездящимся видам.

Основное ядро гнездящихся птиц составляют перелетные и оседлые виды (соответственно 68 и 17,5 % от общего числа зарегистрированных видов).

Негнездящиеся птицы представлены в Саянах 28 видами (в том числе в Западном – 27 и Восточном – 15). Они подразделяются на следующие группы: пролетные – Западный Саян (белолобый гусь, малый лебедь, касатка, луток, азиатская бурокрылая ржанка, малый зук, чибис, фифи, большой улит, травник, щеголь, поручейник, круглоносый плавунчик, длиннопалый песочник, белохвостый песочник, большой кроншнеп, озерная чайка, серебристая чайка, сизая чайка, деревенская ласточка, грач, обыкновенный сверчок, подорожник); Восточный Саян (касатка, свиязь, малый зук, чибис, травник, большой кроншнеп, малая чайка, сизая чайка, деревенская ласточка, грач, обыкновенный сверчок, подорожник); зимующие (белая сова и пуночка); залетные (бородач, черный гриф). Кроме того, характер пребывания двух видов – степного луны и степного орла – в пределах региона не совсем ясен, данных для более точной оценки недостаточно.

В аннотированный список птиц Западного и Восточного Саяна не включены виды, сведения о достоверности пребывания которых в регионе вызывают сомнения (фрагментарность литературных источников, отсутствие коллекционного

подтверждения и т. д.). Тем не менее мы сочли необходимым перечислить ряд форм, не внесенных в этот список.

П.П. Сушкин приводит турухтана (*Philomachus pugnax* L.) и дупеля (*Gallinago media* Lath.) для сопредельных с Западным Саяном территорий Урянхайского края [Сушкин, 1914].

На основании опросных данных (охотоведов В. Хрущелевского и Ю. Карпова) о двух встречах в 1940, 1957 гг. и одного добытого экземпляра кроншнепа-малютки (*Numenius minutus* Gould) Т.Н. Гагина высказала предположение о возможности его гнездования в высокогорьях Восточного Саяна [Гагина, 1974].

На сопредельной с Восточным Саяном (хр. Пограничный) территории Восточно-Тувинского нагорья (хр. Академика Обручева) указано на гнездование горихвостки-чернушки (*Phoenicurus ochruros* Gm.) [Берман, Колонин, 1967].

Е.Е. Сыроечковский, В.И. Безбородов приводят для Западного Саяна малую поганку (*Podiceps ruficollis* Pall.), большого баклана (*Phalacrocorax carbo* L.), белого аиста (*Ciconia ciconia* Swinh.), турухтана (*Philomachus pugnax* L.), вяхиря (*Columba palumbus* L.), малого жаворонка (*Calandrella cinerea* Gm.), каменного воробья (*Petronia petronia* L.) [Сыроечковский, Безбородов, 1987].

Д.М. Полушкин отмечал свиязь (*Anas penelope* L.), лутка (*Mergus albellus* L.) и длинноносого крохалея (*Mergus serrator* L.) как редких гнездящихся птиц среднего и нижнего течения рек северо-западной и центральной части Восточного Саяна [Полушкин, 1990].

В зоне Саяно-Шушенского водохранилища (Саянский каньон в пределах Саяно-Шушенского биосферного заповедника) зафиксированы одиночные встречи колпицы (*Platalea leucorodia* L.), горного гуся (*Eulabeia indica* Lath.), орлана-долгохвоста (*Haliaeetus leucorhynchus* Pall.) и шилоклювки (*Recurvirostra avosetta* L.) [Стахеев, Петров, 1995].

Эти виды являются крайне редкими, или залетными, их встречи в регионе носят нерегулярный, единичный характер, в последующие годы другими исследователями и нами здесь не отмечались.

Библиографический список

1. Берман Д.И., Колонин Г.В. Птицы высокогорий хребта Академика Обручева (Восточно-Тувинское нагорье) // Орнитология. М.: Изд-во МГУ, 1967. Вып. 8. С. 267–273.
2. Гаврилов И.К. История орнитологических исследований в Саянах // Научный ежегодник КГПУ. Красноярск: РИО КГПУ, 2000. Вып. 1. С. 81–86.
3. Гаврилов И.К. Особенности экологии птиц в ландшафтных ярусах Западного и Восточного Саяна: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Красноярск, 1999. 22 с.
4. Гагина Т.Н. Кулики Восточной Сибири и их охрана // Природа, ее охрана и рациональное использование: материалы Третьей Иркутской областной науч.-практич. конф. по охране и рациональному использованию природных ресурсов. Иркутск, 1974. С. 132–136.
5. Исаченко А.Г. Основы ландшафтоведения и физико-географическое районирование. М.: Высшая школа, 1965. 327 с.
6. Кузякин А.П. Зоогеография СССР // Биогеография. Учен. зап. МОИП. М., 1962. Вып. 1. С. 3–182.
7. Полушкин Д.М. Состояние популяций редких видов птиц в заповеднике «Столбы» и на смежных территориях // Редкие наземные позвоночные Сибири. Новосибирск: Наука, 1988. С. 170–176.

8. Стахеев В.А., Петров С.Ю. Распространение и численность редких видов птиц бережий водохранилища Саяно-Шушенской ГЭС // Вопросы орнитологии: тезисы докл. V Конф. орнитологов Сибири. Барнаул, 1995. С. 120–123.
9. Степанян Л.С. Конспект орнитологической фауны СССР. М.: Наука, 1990. 727 с.
10. Сушкин П.П. Птицы Минусинского края, Западного Саяна и Урянхайской земли // Материалы к познанию фауны и флоры Российской империи / Отд. зоол. М., 1914. Вып. 13. С. 1–551.
11. Сыроечковский Е.Е., Безбородов В.И. Новые сведения по орнитофауне Западного Саяна // Фауна и экология птиц и млекопитающих Средней Сибири. М.: Наука, 1987. С. 172–181.

ЭКОЛОГО-ГЕОМОРФОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАСПОЛОЖЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЗОН г. КРАСНОЯРСКА

Функциональное зонирование, ГИС, эколого-геоморфологические исследования.

С начала прошлого века и по сей день отмечается наиболее активный период развития городов. Это связано со стремительным ростом численности населения и промышленного производства, вызванным улучшением условий жизни в связи с открытиями во многих областях науки и техники. Начавшийся в прошлом веке процесс быстрого роста урбанизированных территорий часто происходил без соответствующего учёта экологических требований, которые сформировались позднее, без учёта многих факторов, в частности рельефа. А отсутствие единого плана застройки города или его постоянные изменения приводили к некорректному встраиванию в рельеф городских территорий. Город как комплекс функциональных зон с различным типом функционирования представляет собой совокупность территорий, используемых человеком с определённой целью [Геоэкология ..., 2005, с. 542], т. е. определённым образом воздействующих на ОС, здоровье и жизнедеятельность человека. В частности, расположение таких зон в рельефе местности является значимым фактором при рассеивании или транспортировке загрязнений, производимых городом.

Данное исследование проведено с целью выявить сложившееся пространственное расположение функциональных зон г. Красноярска и проанализировать их, исходя из эколого-геоморфологических позиций. Вследствие этого выполнялись следующие задачи: провести функциональное зонирование территории г. Красноярска; оценить историко-геоморфологические предпосылки становления функциональных зон и выбора места для города; провести анализ современных функциональных зон, исходя из геоморфологических позиций.

Территория г. Красноярска расположена в основном в пределах террасового комплекса, состоящего из 8 террас разного возраста [Чеха, 1997]: I и II – 8–18 м над уровнем Енисея, III – 30 м, IV – 45–55 м, V – 60–70 м, VI – 100 м, VII – 130–140 м, VIII – 150–230 м. Террасы представляют собой горизонтальные площадки, лишь иногда имеющие небольшой уклон (до 2,5°) в сторону водотока, к бассейну которого принадлежат. Таким образом, комплекс террас представляет собой группу высотных уровней (этажей), преимущественно удалённых от Енисея в зависимости от возраста (то есть порядка), соединённых склонами. Первые представляют собой площадки, благоприятные для хозяйственной деятельности, вторые же вместе с присклоновыми участками являются неблагоприятными для возведения различных зданий и сооружений либо значительно увеличивают стоимость строительства.

Некоторые предпосылки выбора места для строительства Красноярска в 1628 г. в какой-то мере были определены геоморфологически. Город расположен на стыке трёх тектонических структур: Восточного Саяна в системе Алте-Саянской горной страны, Красноярско-Кемчутской равнины – юго-восточной части

Западно-Сибирской равнины и Ангаро-Канской части Енисейского кряжа – южной части Среднесибирского плоскогорья. Разнообразие форм рельефа определило наличие семи ландшафтных зон [Кириллов, 1977], особого микроклимата и эстетической привлекательности территории. Вот что говорил об этом А. Дубенской: «...на яру место угоже, высоко и красно и лес близко всякий есть, и пашенных мест и сенных покосов много...» [Ружже, 1966, с. 23].

Город Красноярск, ранее острог площадью 0,17 км², ныне промышленный центр Сибири площадью 320 км², раскинулся на обоих берегах Енисея, вдоль его течения с ЮЗ на СВ на 33 км и на 19 км поперёк течения Енисея с ЮВ на СЗ.

Для определения роли рельефа при выборе места для строительства города и его «роста» были проанализированы литературные источники [Ружже, 1966; Царев, Крушлинский, 2001; Красноярск..., 2003]. В результате была определена динамика роста города (рис. 1, 2).

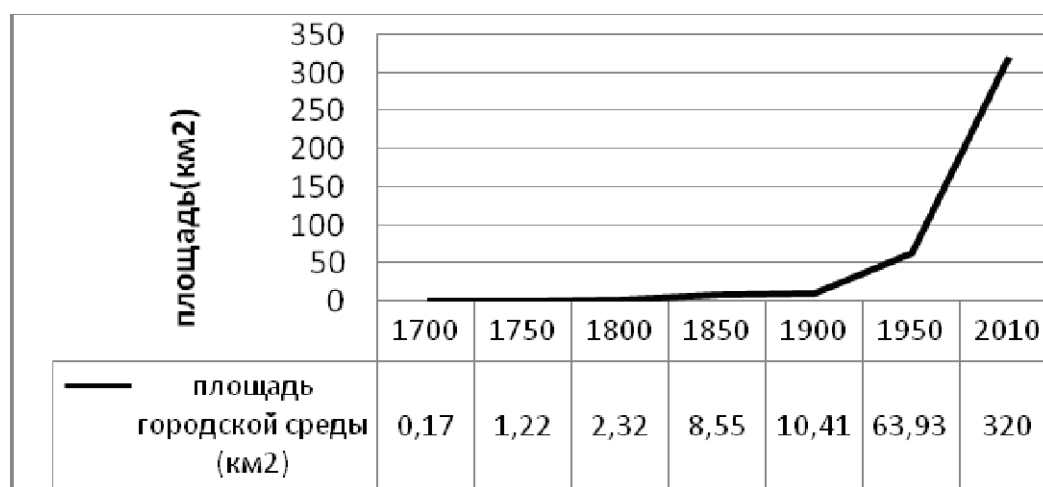


Рис. 1. Площадь г. Красноярска во времени

Первоначально для строительства острога была выбрана площадка II террасы, ныне территория Центрального района города. С эколого-геоморфологических позиций она оказалась наиболее удобной для жизни поселенцев. Расположение острога на стрелке рек Кача и Енисей оказывало защитную функцию от набегов кочевников и обеспечивало близость водных объектов. Острог с трёх сторон был защищён естественными преградами – поймами рек. По этому поводу В.Л. Ружже писал: «Конфигурация планировочного пятна города (1730) во многом повторяла природные очертания самого мыса» [Ружже, 1966, с. 23].

В последующие годы при исчезновении опасности нападения старый Красноярск стал расти в сторону свободного пространства I, II террас, он продвигался вдоль долины р. Кача, занимая этот высотный уровень (8–18 м над уровнем Енисея). Позднее, после строительства железнодорожной ветки через Красноярск в 1895 г. город стал активно расти, охватывая более возвышенные участки, и к 1905 г. частично были застроены площадки III террасы, расположенные по обе стороны р. Кача.

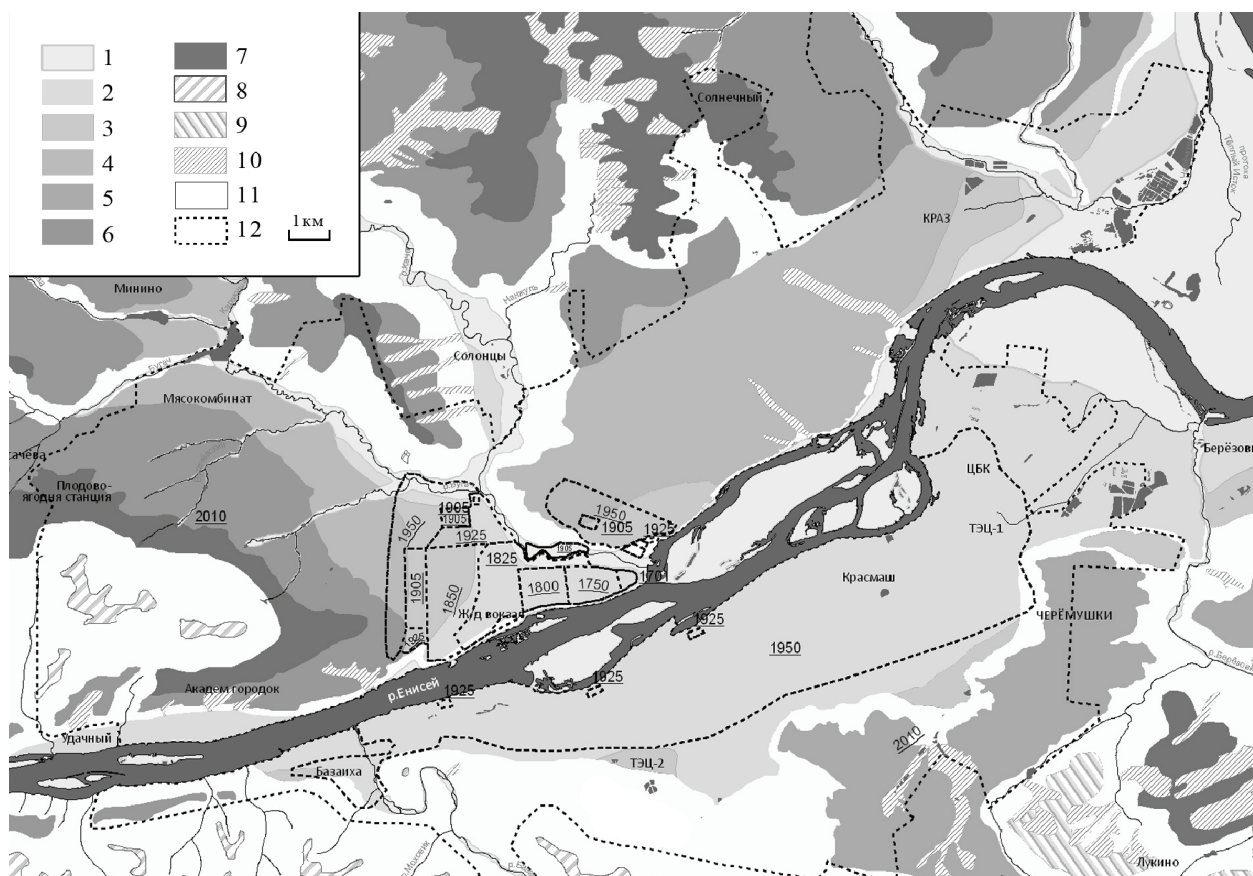


Рис. 2. Геоморфология и площадь г. Красноярск во времени:

1 – пойма р. Енисей и его притоков голоценового возраста; 2 – объединённые I и II террасы высотой 8–18 м позднеплейстоценового возраста; 3 – III терраса высотой 30 м позднеплейстоценового возраста; 4 – объединённые IV и V террасы высотой 45–70 м среднеплейстоценового возраста; 5 – VI терраса высотой 100 м раннеплейстоценового возраста; 6 – VII терраса высотой 130–140 м раннеплейстоценового возраста; 7 – VIII терраса высотой 150–230 м олигоцен-неогенового возраста; 8 – фрагменты мел-палеогеновой поверхности выравнивания; 9 – олигоцен-миоценовая аккумулятивно-денудационная полицентрическая равнина высотой 350–400 м; 10 – древние лога и балки; 11 – склоны долины р. Енисей и его притоков; 12 – границы городской среды в данном году

Чуть позднее, в начале того же века был построен мост через р. Енисей, что определило возможность освоения его правобережной части. «При планировании развития правобережной части города решающую роль сыграли: наличие ровной и свободной территории, изобилие материалов для строительства, благоприятные условия для причалов, возможность размещения предприятий с учётом розы ветров» [Ружже, 1966]. С геоморфологических позиций эта территория представляет собой площадку II террасы Енисея. Боковой эрозии, вызываемой рекой, на данном участке правобережья не наблюдается, что оказалось благоприятным для строительства портов и развития судоходства.

В 1934 г. основная масса промышленных предприятий правобережья была построена или находилась в процессе строительства. Их строительство, как и строительство промышленной зоны левобережья с 1956 г. (площадки IV и V террас), было рассчитано с учётом розы ветров. Согласно расчётам, эти промышленные зоны находились на расстоянии 8–10 км с наветренной стороны от бывшего Красноярска. Однако активный рост города уменьшил эти расстояния до нуля,

окружив промышленные зоны предприятий селитебными. При этом левобережная часть города также получила развитие в северо-западном направлении (долина р. Бугач), где намечалось развитие лёгкой промышленности.

Далее город рос в сторону освоения более возвышенных территорий – площадок IV, V, VI, VII, VIII террас. Происходило уплотнение городской застройки, и в использование вводились неблагоприятные в инженерно-геоморфологическом отношении территории. В результате сформировался современный облик Красноярска.

Анализ территории проводился лишь в рамках административных границ города. Вся застройка городской среды подразделялась на территории: занятые промышленными объектами с их складскими зонами; занятые многоэтажной застройкой, преимущественно селитебной (более 2-х этажей); с 1–2-этажной застройкой (жилые дома, коттеджи, гаражная застройка); занятые застройкой садово-дачного типа; кладбища; карьеры со складированием коммунально-бытовых и золошлаковых отходов; парки; скопления железнодорожных путей и сопутствующих им предприятий по обслуживанию железных дорог. В ходе дешифровки выделялись однородные массивы, занятые зданиями или сооружениями одного типа функционирования, кварталы или одиноко стоящие здания.

Обработка геоморфологических данных и данных о расположении функциональных зон Красноярска в среде MapInfo позволила провести математический подсчёт площадей для каждого типа данных и соотнести их.

В работе использовалась карта «Рельеф и зональный план территории г. Красноярска», составленная на основе дешифрирования функциональных зон с космоснимков за 2006 г., предоставляемых web-сервисом Yahoo, и данных о геоморфологическом строении территории [Чеха, 1997].

Площадь административной границы города составляет около 320 км², из них используется под застройку с разным типом функционирования 165,06 км².

Промышленность в Красноярске как основной источник антропогенного воздействия на урболандшафты города и окружающие их территории встречается во всех районах города и в целом перемешана с застройкой других типов функционирования. Общая площадь промышленных объектов для г. Красноярска составляет 50,44 км². Из них большая часть находится на площадках I, II террас правобережья Енисея – 31,56 км² – и IV, V террас левобережья – 11,08 км². Основное строительство этих зон относится ко второй трети XX в., тогда были основаны такие промышленные предприятия, как: Красфарма, ЦБК, КрасМАШ, ТЭЦ-1, КРАЗ. В последней трети XX в. были построены ТЭЦ-2 и ТЭЦ-3. Особо неблагоприятное местоположение занимают промышленные объекты, расположенные в долинах рек Кача и Бугач. Долины этих рек расположены перпендикулярно движению основных воздушных масс, что создаёт неблагоприятный экологический эффект при рассеивании атмосферных загрязнений, определяемый рельефом местности.

Ввиду естественного роста города промежутки между промышленными предприятиями оказались застроены преимущественно постройками селитебных зон, 1–2- и многоэтажными строениями. Первая занимает площадь 26,23 км², а вторая – 41,52 км². Основная масса 1–2-этажных строений расположена на площадке I, II террасы – 7,17 км², 4, 5–5,94 км² и склонах более 6–4,33 км². Многоэтажная же застройка преобладает на площадке I, II террас, где её площадь составляет 15,79 км², и IV, V террас – 12,81 км².

Садово-дачная застройка в основном приурочена к возвышенным территориям. Её общая площадь составляет 26,28 км². Основная масса садово-дачных территорий расположена на склоновых участках – 8,79 км² – и на площадках VI и VII террас – 6,69 и 5,02 км².

Кладбища расположены преимущественно на возвышенных элементах рельефа (склоны, III, VI, VII, VIII террас), их общая площадь составляет 2,76 км². Карьеры со складированием коммунально-бытовых и золошлаковых отходов (2,88 км²) и территории, используемые под выращивание сельскохозяйственной продукции 13,58 км², встречаются практически на всех морфологических элементах рельефа. Под парковую зону занято 0,97 км².

Особый интерес вызывает анализ площадного распространения и плотности застройки на различных элементах рельефа. Территориями, имеющими определённый риск потери стабильности рельефа при расположении на них инженерных зданий и сооружений, являются: пойма, склоны более 6°, лога и балки.

Пойма – часть речной долины, затопляемая в половодье или во время паводков [Барышников, 1978]. Несмотря на контроль стока и зарегулированность русел рек городских территорий, пойма представляет собой место повышенной неблагоприятности и опасности для объектов строительства, так как весенние половодья и паводки могут протекать с различной степенью интенсивности. Кроме того, пойменная часть характеризуется близким залеганием грунтовых вод, что может быть определяющим фактором в активизации некоторых экзогенных процессов и явлений [Котлов, 1967]. На поймах рек Енисей, Кача, Бугач и их притоках располагается 5,63 км² различных зданий и сооружений. Пойма в пределах городской среды оказалась застроена на четверть, процентная площадь её застройки составила 26,8 %, где преобладающие функциональные зоны это: сады и дачи (8,79 км²), 1,2-этажная застройка (4,33 км²) и промышленные объекты (2,84 км²).

Склоны более 6° по степени благоприятности строительства относятся к сравнительно благоприятным и неблагоприятным [Лихачёва и др., 1999]. Они характеризуются низкой устойчивостью рельефа к активизации экзогенных процессов. На склоновых участках в пределах города располагается 20,26 км² функциональных зон от общей их площади (77,32 км²). Из них основная масса представлена садово-дачными участками – 8,79 км², 1–2-этажными зданиями и сооружениями – 4,33 км² – и промышленными объектами – 2,84 км². Склоны более 6° на территории города используются человеком на 26,2 %. Следствием этого является активизация эрозионных процессов, вызванная антропогенной деятельностью на склоновых и присклоновых участках в целом для Красноярска [Мокринец, 2010].

На левобережье Красноярска встречаются древние лога и балки общей площадью 3,01 км², они застроены на 22,9 %. Эти древние эрозионные формы в настоящий момент проявляют активность в виде суффозионных воронок, вторичной эрозии по склонам и днищам. Часть этих процессов провоцируется деятельностью человека [Мокринец, 2010]. Строительные объекты на их территории представлены в основном 1–2-этажными зданиями и сооружениями (0,51 км²), также встречаются многоэтажная застройка (0,09 км²), садово-дачные участки (0,06 км²) и промышленные объекты (0,03 км²).

Анализируя данные по остальным морфоэлементам, следует отметить, что наибольшую площадь на территории города занимают I и II террасы, на них распо-

ложено 84 км² функциональных зон, а плотность застройки составляет 69 %. Далее следуют площадки IV, V террас – 56,36 км² при плотности застройки 57,68 %, VII терраса – 33,37 км² – при плотности застройки 54,86 %.

В направлении основных векторов развития городской среды, а также при выборе места под строительство Красноярска ведущую роль сыграли особенности рельефа местности и условия, которые им определяются (перепады высот, наличие естественных преград или ровных площадок террас, удалённость от водных объектов, привлекательность территории (эстетичность)). На процесс роста города и распространение городской среды определяющее влияние оказывает наличие возможности продвижения по тому же высотному уровню, то есть террасе. При отсутствии такой возможности город начинает расти за счёт других высотных уровней.

В целом наблюдается уменьшение концентрации (плотности) построек при увеличении высот. Исключение составляет лишь площадка VI террасы, имеющая удобное положение для садово-дачного использования.

Перемещение по различным высотным уровням требует больших затрат энергии, чем по относительно ровной площадке какой-либо террасы, поэтому в первую очередь происходило освоение низинных территорий. Так как большая часть селитебных зон возникла вследствие строительства промышленных объектов и вблизи последних, обе группы этих зон оказались перемешанными в расположении, что сыграло значимую роль в экологическом состоянии городской среды.

Промышленная застройка встречается во всех районах города, что негативно влияет на экологическое состояние городской среды. Кроме того, на всей территории города наблюдаются высокая плотность застройки и малое количество парковых зон, что несомненно является фактором воздействия на психофизиологическое состояние граждан.

Красноярск достиг стадии, при которой осваиваются неблагоприятные для строительства территории (склоны, пойма, лога и балки). Их площадь составляет 16,1 % от общей площади функциональных зон города.

Территорию г. Красноярска можно условно представить в виде эллипса, где центральную часть составляют зоны 1–2- и многоэтажных зданий и сооружений, в основном используемых в качестве селитебных. Эти зоны со всех сторон, кроме западной, оконтуриваются промышленной застройкой, а уже потом садово-дачной и сельскохозяйственной.

Данные о масштабах и особенностях распространения и расположения функциональных зон Красноярска при учёте рельефа, могут быть использованы: при расчёте антропогенной нагрузки для разных компонентов окружающей среды с учётом различной специфики природопользования функциональных зон как для всего города, так и для отдельных его участков; для оценки экологической емкости территории города; при определении особенностей распространения различных типов загрязнений, в том числе воздушных; при перепланировке отдельных участков городской среды.

Данные об историческом изъятии территорий под строительство могут быть использованы при определении продолжительности антропогенной нагрузки для отдельных участков города и устойчивости природной среды.

Библиографический список

1. Барышников Н.Б. Речные поймы (морфология и гидравлика). Л.: Гидрометеиздат, 1978. 152 с.
2. Геоэкология и природопользование: понятийно-терминологический словарь / авт.-сост. В.В. Козин, В.А. Петровский. Смоленск: Ойумена, 2005. 576 с.
3. Кириллов М.В. Окрестности Красноярска. Красноярск: Краснояр. книж. изд-во, 1977. 91 с.
4. Котлов Ф.В. Город и геологические процессы. М.: Наука, 1967. 226 с.
5. Красноярск: этапы исторического пути / Г.Ф. Быконя, В.В. Куимов, В.И. Федорова; под ред. П.И. Пимашкова. Красноярск: Буква, 2003. 560 с.
6. Лихачёва Э.А., Тимофеев Д.А., Локшин Г.П. Эколого-геоморфологические критерии оценки городской территории // Геоморфология. 1999. № 3. С. 18–26.
7. Мокринец К.С. Динамика современных экзогенных процессов на территории Красноярска // Молодёжь и наука XXI века. Красноярск, 20–21 мая 2010 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т. им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. Т. 1. С. 86–88.
8. Ружже В.Л. Красноярск: вопросы формирования и развития. Красноярск: Краснояр. книж. изд-во, 1966. 196 с.
9. Царев В.И., Крушлинский В.И. Красноярск. История развития и градостроительства. Красноярск: Краснояр. книж. изд-во, 2001. 248 с.
10. Чеха В.П. Позднепалеолитические стоянки красноярского района: итоги археологических исследований // Исторические чтения памяти М.П. Грязнова. Омск: Омский университет, 1997. С. 179–180.

АНОМАЛЬНО ХОЛОДНЫЕ ЛЕТНИЕ СЕЗОНЫ НА АЛТАЕ В XIX–XX вв.¹

Ширина годичных колец, климат, древесно-кольцевая хронология.

Исследование современных изменений климата невозможно без достоверной информации о его состоянии в прошлом. Не возникает большой сложности при анализе климатических трендов для отдельных регионов планеты, обеспеченных плотной сетью метеорологических станций. И существуют вполне объяснимые проблемы для тех территорий, где метеостанции отсутствуют. Использование древесно-кольцевых хронологий в качестве косвенных источников информации о климате позволяет вполне успешно решить данную задачу на фоне отсутствия первичной метеорологической информации [Ваганов и др., 1996]. Первоначально подобные исследования охватили Субарктику Северного полушария. В настоящее время большое внимание уделяется дендроклиматическим исследованиям в горных регионах на разных континентах.

Древесно-кольцевые хронологии, отражающие колебания температуры летних месяцев, получены для различных районов Земли, как правило, для районов полярного предела растительности Северного полушария и горных районов Европы и Северной Америки. В последнее время построены древесно-кольцевые хронологии по ширине годичных колец для горной системы Алтая, преимущественно на территории Республики Алтай. В то же время детальный анализ с акцентом на отдельные аномальные сезоны и их распределение по территории Алтая до сих пор не был реализован. Чередование холодных летних сезонов с теплыми, их продолжительность могут дать ценную информацию о климатических условиях на территории Алтая за пределами метеорологических измерений.

Таким образом, задачи исследования включают: анализ изменений ширины годичных колец лиственницы, выявление частоты проявления аномально холодных летних сезонов на Алтае за 200-летний период и их распределение по территории.

Климат Горного Алтая резко континентальный, характеризующийся значительными колебаниями температур и малоснежными зимами. Основное количество осадков приходится на летние месяцы. Верхняя граница лесной растительности проходит на высоте 2100–2200 м, достигая 2400 м в Юго-Восточном Алтае. Границу леса образуют лиственничные и лиственнично-кедровые редколесья. Как показывает многолетний ход температуры воздуха, регистрируемый высокогорной метеостанцией Аккем, благоприятный для древесных растений период (со среднесуточной температурой выше 5 °С) длится с первой декады июня до конца августа.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Интеграционного проекта № 92 СО РАН «Прогноз изменений климата Центральной Азии на основе анализа ежегодных записей в озерных осадках, древесных кольцах и ледниках региона».

Сбор дендрохронологического материала (кernels живых деревьев) проводился на верхней границе леса Северо-Чуйского, Катунского, Курайского, Коргонского хребтов на склонах крутизной от 5 до 35°, имеющих различную экспозицию.

По лесорастительному районированию данная территория относится к Центральноалтайской котловинно-горной провинции лиственничных и темнохвойных лесов. Характерные черты провинции – отсутствие пояса черневой тайги и большой высотный диапазон лиственничных лесов [Крылов, Речан, 1965]. Верхний лесной пояс составляют субальпийско-таежные кедровые и лиственничные леса, ниже располагается пояс горной лиственничной тайги. Исследуемые участки расположены в пределах субальпийского и горнотаежного поясов на абсолютных высотах от 1400 до 2250 м. По условиям местообитания они относятся к свежим и проточно-увлажненным. Большая часть участков сосредоточена в разновозрастных древостоях разнотравных парковых лиственничных и лиственнично-кедровых лесах, лиственничных кустарниковых рединах, которые являются наиболее распространенными группами лесных формаций высокогорных и среднегорных районов Центрального и Юго-Восточного Алтая. Средний возраст модельных деревьев 180–240 лет, возраст отдельных экземпляров достигает 390–455 лет. Верхнюю границу леса образуют лиственница сибирская (*Larix sibirica*) и кедр (*Pinus sibirica*). В исследуемом регионе чаще встречается эдафическая верхняя граница леса, высота которой на 200–300 м ниже климатической границы леса. Местоположение верхней границы леса в Центральном Алтае находится на абсолютной высоте 1900 м, в Юго-Восточном – 2000–2250 м [Крылов, Речан, 1965].

Поверхность кернов и спилов древесины перед измерениями зачищалась острым лезвием до проявления клеточной структуры годичных колец. Ширина годичных колец измерялась с точностью до 0,01 мм по двум радиусам у каждого модельного дерева числом не менее 10 для одного участка. Методом перекрестной датировки определяли календарные даты годичных колец для каждой индивидуальной серии. Точность дат оценивали межсерийной корреляцией всех серий участка. Обобщенные древесно-кольцевые хронологии по ширине годичных колец получены путем осреднения стандартизованных индивидуальных серий. Доля выпадающих колец на разных участках незначительна и составляет от 0,13 до 0,49 %.

Индивидуальные серии ширины годичных колец стандартизованы в зависимости от формы возрастной кривой с помощью отрицательной экспоненциальной функции, линейной функции или 128-летней сплайн-функции. Обобщенные (локальные) хронологии получены путем усреднения индексов прироста индивидуальных серий. Для оценки распределения индексов прироста и их чувствительности к изменчивости внешнего фактора использовали следующие статистические характеристики: стандартное отклонение, коэффициенты асимметрии, чувствительности, автокорреляции первого и второго порядков [Методы..., 2000].

Общее количество деревьев, использованных для анализа, составило 180 шт. Длительность индивидуальных серий прироста – от 150 до 446 лет. Все серии прироста показывают очень высокий межсерийный коэффициент корреляции (от 0,70 до 0,77), значения среднеквадратичного отклонения и чувствительности свидетельствуют о наличии в них сильного климатического сигнала. Высокую синхронность погодичных изменений ширины годичных колец характеризуют

отношение сигнала к шуму и показатель общей дисперсии, обусловленный первой главной компонентой (от 47,8 до 60,8 %). Значения автокорреляции изменяются в значительных пределах – от 0,15 до 0,58, т. е. в некоторых обобщенных хронологиях автокорреляция составляет до 34 % общей дисперсии. Корреляция между отдельными обобщенными хронологиями значительна и по величине приближается к межсериальной корреляции (от 0,67 до 0,77).

Для целей нашего исследования использовался погодичный анализ индивидуальных значений радиального прироста за период с 1800 по 2000 гг. Высокая связь между летней температурой и изменчивостью радиального прироста деревьев установлена по сети дендроклиматических полигонов Алтая [Овчинников и др., 2002]. Для выявления ведущего климатического фактора, оказывающего влияние на прирост, рассчитывалась климатическая функция отклика. Значимая корреляция ($p < 0,05$) отмечена между индексами и температурами апреля ($r = -0,38$), июня ($r = +0,72$), июля ($r = +0,41$), а также между осадками октября прошлого года ($r = -0,39$), февраля ($r = -0,38$), мая ($r = -0,41$) и июня текущего года ($r = -0,31$). Основным фактором изменчивости прироста на верхней границе леса в Горном Алтае является температура июня – месяца самого активного роста, когда повышение температур совпадает с максимальным приходом солнечной радиации. Влияние условий июля также значимо, но заметно меньше, чем июня. Отрицательное влияние осадков на рост лиственницы может быть связано с уменьшением освещенности и температуры.

Таким образом, общая реакция радиального прироста лиственницы на Алтае хорошо согласуется с аналогичными данными для полярного предела леса, где температуры июня и июля являются ведущими факторами межгодовой изменчивости прироста деревьев. Положительная связь температур июня и июля с индексами прироста в целом отмечается во всех регионах с коротким периодом вегетации [Ваганов и др., 1996]. Период с конца XVIII до середины XIX вв. характеризуется наиболее сильным понижением температуры и самой глубокой и продолжительной депрессией прироста в Горном Алтае. На это время приходится максимум наступания ледников (максимум стадии Фернау) на Алтае [Окишев, 1982].

Действительно, у всех исследованных нами образцов выделяются общие годы минимального прироста: 1812–14, 1819, 1840, 1842, 1850, 1852, 1854, 1884, 1911, 1927, 1958, 1961, 1967, 1993. Наибольшее число лет депрессий прироста приходится на XIX в., наименьшее – на XX в. Начиная с 1840 г. можно сопоставить полученные данные с метеорологическими наблюдениями метеостанции г. Барнаула, учитывая, что расположена она все-таки на равнине. Обращает на себя внимание факт высокой корреляции наиболее холодных летних сезонов по данным метеостанции и минимальных значений ширины годичных колец лиственницы. Здесь можно говорить о силе регионального климатического сигнала и степени его проявления.

Были выявлены определенные особенности в распределении минимальных значений прироста 1812–1814 гг. (холодных летних сезонов) по высотным поясам и по территории Алтая. Заключаются они в следующем: минимумы прироста в 1814 г. отчетливо наблюдаются на Катунском, Коргонском, Курайском, Теректинском хребтах во всех высотных поясах. На верхней границе леса Северо-Чуйского хребта отчетливый минимум прироста зафиксирован в 1813 г. В этот же год у деревьев данного участка наблюдаются так называемые «выпадающие» кольца (очень узкие годичные кольца, которые неразличимы даже под микрос-

копом). Из 40 шт. обследованных деревьев у 25 шт. годовичное кольцо 1813 г. неразлично, то есть является «выпавшим». Такие сложные участки исследуемых образцов выявлялись с помощью перекрестной датировки. Анализ возможных причин несовпадения минимумов прироста в летние сезоны 1813 и 1814 гг. вызван тем обстоятельством, что деревья Северо-Чуйского хребта произрастают в непосредственной близости от ледников долин Актру и Корумду, в отличие от деревьев других участков. Холодные условия летом в 1812 г. благоприятно повлияли на состояние ледников, и в 1813 г. уже они определяли термический режим прилегающей территории. Таким образом, лето 1813 г. в высокогорье Северо-Чуйского хребта оказалось еще более холодным, чем в 1812 г.

Характер распределения минимумов прироста по высотным поясам характеризуется следующими особенностями: в диапазоне абсолютных высот от 1400–1750 м (над уровнем моря) практически все выявленные годы минимальных значений ширины годовичных колец проявляются отчетливо, за исключением 1813 г. Наиболее узкие годовичные кольца наблюдаются в 1812 и 1814 гг. Похожая ситуация с диапазоном абсолютных высот 1750–1950 и 1950–2250 м. Однако абсолютные значения ширины годовичных колец в низкогорном поясе в 1,5–2 раза превышают таковые в высокогорье. Годовичные кольца в годы минимума роста на высотах 1400–1750 м значительно шире, чем на высотах 1950–2250 м.

Еще одной важной деталью является факт наличия двух последовательных узких годовичных колец. Например, такое явление наблюдается в 1874–1875 гг. Наличие таких пар узких годовичных колец дает нам весьма ценную информацию о летних сезонах и свидетельствует о их неблагоприятном фоне.

Проведенный анализ изменений ширины годовичных колец лиственницы позволил выявить частоту и повторяемость лет с аномально низким приростом, следовательно, с холодными летними сезонами в период с 1800 по 2000 гг. Наиболее часто холодные годы повторялись в начале XIX в. За первые 30 лет XIX в. 14 лет были холодными или очень холодными, такая повторяемость никогда больше не встречалась за весь период инструментальных наблюдений. Выявлено, что деревья приледниковых районов в значительно большей мере подвержены воздействию низких температур, абсолютные значения ширины годовичных колец в аномально холодные годы могут быть в два раза меньше, чем на других участках. Около ледников холодное лето предшествующего года в отдельные годы отрицательно сказывается на формировании ширины годовичных колец и в последующий год.

Библиографический список

1. Ваганов Е.А., Шиятов С.Г., Мазепа В.С. Дендроклиматические исследования в Урало-Сибирской субарктике. Новосибирск: Наука, 1996. 246 с.
2. Крылов А.Г., Речан С.П. Лесорастительное районирование и типы леса // Леса Горного Алтая. М.: Наука, 1965. 224 с.
3. Методы дендрохронологии. Ч. I. Основы дендрохронологии: учеб.-метод. пособие / отв. ред. Е.А. Ваганов, С.Г. Шиятов. Красноярск: Изд-во КГУ, 2000. С. 82.
4. Овчинников Д.В., Панюшкина И.П., Адаменко М.Ф. Тысячелетняя древесно-кольцевая хронология лиственницы Горного Алтая и ее использование для реконструкции летних температур // География и природные ресурсы. 2002. № 1. С. 102–108.
5. Окишев П.А. Динамика оледенения Алтая в позднем плейстоцене и голоцене. Томск: Изд-во ТГУ, 1982. 209 с.

ЗООПЛАНКТОН РЕКИ БЕЛОЙ НА ТЕРРИТОРИИ БЛАГОВЕЩЕНСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Зоопланктон, сапробность, загрязненность, качественный и количественный состав.

Зоопланктон является наиболее многочисленной группой гидробионтов, имеющих огромное экологическое и хозяйственное значение. Он потребляет формирующееся в водоемах и приносящееся извне органическое вещество, ответственен за самоочищение водоемов и водотоков, составляет основу питания большинства видов рыб, наконец, планктон служит прекрасным индикатором для оценки качества воды [Коробцова, 1975].

Биосфера и отдельные экосистемы способны переносить значительные антропогенные нагрузки благодаря возможности саморегуляции, самоочищения и самовосстановления. Однако эти их свойства имеют естественные пределы, которые могут быть названы емкостью экосистем. Биологическое разнообразие (разнообразие и количество видов, составляющих экосистему) является критерием и признаком устойчивости экосистемы. Искусственно создать среду обитания для человека не удастся, что подтверждено многочисленными экспериментами в разных странах мира. Пути к решению глобальных экологических проблем современности пролегают через изучение и охрану природных экосистем и сохранение биоразнообразия [Мяэметс, 1980].

Наиболее разнообразны в Республике Башкортостан из коловраток: роды *Brachionus*, *Keratella*, *Nothoica*; из ветвистоусых: *Chidorus*, *Bosmina* *Daphnia*, из веслоногих раков: *Cyclopoida* [Михайлов, Добровольский, 1991].

Исследование организмов зоопланктона, описанное в данной статье, осуществлялось в период открытой воды в 2008–2009 гг. За период исследования было отобрано 63 пробы. Отбор проб и их обработка проводились по стандартной методике [Методика..., 1975].

Объект исследования располагается в Благовещенском районе Республики Башкортостан между деревнями Андреевка и Куречь. Исследуемый участок представляет собой залив реки Белой площадью около 2 км². К заливу примыкает остров овальной формы шириной порядка 500 м.

Выше Андреевки в Белую впадают сразу два довольно больших притока – с юга степная река База, протекающая по территории трех районов Республики Башкортостан и собирающая воды более 30 небольших речушек; с северо-востока – Быстрый Танып [<http://forum.nedoma.ru/ptopic6314.html>]. В заливе встречается высшая водная растительность – кубышки, осока, рдест, камыш. Иногда можно встретить бобровые плотины. Температура воды в заливе реки Белой в летние месяцы достигает 29° С. Максимальная глубина – 6,5 м. По берегам залива произрастают в основном лиственные деревья – ива, тополь, редко попадается береза, из кустарников встречаются ежевика, ива, шиповник. На территории острова в основном растет тополь. В летний период происходит выпас скота.

В весенний период остров и близлежащие территории затопляются, поэтому почва в основном песчаная или каменистая. На южной стороне острова имеется небольшое озеро с грязью, которую жители деревень используют в лечебных целях. В заливе водится достаточно много рыбы: пескарь, лещ, голавль, бакля, попадаются и щука, но редко.

Целью нашего исследования явилось изучение зоопланктона реки Белой в Благовещенском районе Республики Башкортостан.

В составе зоопланктона (рис. 1) участка реки Белой в период 2008–2009 гг. обнаружено 16 видов зоопланктонных организмов, из них 7 видов Rotatoria, 5 – Cladocera, 3 – Cyclopoida, 1 – Calanoida, а также науплиальные и копепоидитные стадии.



Рис 1. Состав зоопланктона залива реки Белой за 2008–2009 гг.

В 2008 г. класс коловратки представлен 4 видами и формами, отряд Cladocera – 3 видами, отряд Cyclopoida – 2 видами разных родов, отряд Calanoida – только 1 видом. Представители коловраток: *Asplanchna priodonta*, *Karetella quadrata*, *Brachionus calyciflorus anuraeiformis*, *Brachionus quadridentatus*, встречаются достаточно часто во многих регионах не только России, но в пресноводных водоемах Европы [Коровчинский, 2005; Михайлов, Добровольский, 1991].

В 2009 г. в классе Rotatoria было обнаружено 6 видов: *Asplanchna priodonta*, *Karetella quadrata*, *Brachionus calyciflorus anuraeiformis*, *Karetella hiemalis*, *Karetella valga*, *Karetella cochlearis*. В пробах 2009 г. отсутствует *Brachionus quadridentatus*. К хищным представителям зоопланктона были отнесены *Asplanchna priodonta* и *Megacyclops vernalis*.

Наибольшую встречаемость за период обследования р. Белой имели *Asplanchna priodonta* (80,2 %), *Metacyclops gracilis* (95,2 %), *Bosmina longirostris* (54,8 %). Редкой формой зоопланктона оказался представитель отряда Calanoida *Limnocalanus macrurus*, встречаемость которого не превышала 5 %. Численность же остальных представителей зоопланктона варьировала с изменением сезона, температурного режима и глубины воды.

За 2008 г. общая численность, биомасса и продукция составляли 4683,7 экз/м³, 89,01 мг/м³, 1130,87 мг/м³ соответственно. По численности и биомассе преобладали из коловраток: *Asplanchna priodonta* (468,3 экз/м³, 0,84 мг/м³ соответственно), из клadoцер: *Bosmina longirostris* (291,52 экз/м³, 8,74 мг/м³ соответственно), из копепод: *Metacyclops gracilis* (205,87 экз/м³, 31,49 мг/м³ соответственно).

В 2009 г. из коловраток лидирующую позицию по численности и биомассе заняла *Asplanchna priodonta* (165,37 экз/м³, 6,0 мг/м³ соответственно), из клadoцер – *Bosmina longirostris* (332,19 экз/м³, 9,96 мг/м³ соответственно), из отряда копепод – *Metacyclops gracilis* (320,86 экз/м³, 49,1 мг/м³ соответственно).

Общая численность и биомасса зоопланктона за 2008–2009 гг. составили соответственно 11,63 тыс. экз/м³ и 205,04 мг/м³.

Зоопланктон служит удобным объектом для изучения качества водоема под воздействием антропогенного окружения. Известно, что зоопланктоценозы реагируют на малейшее загрязнение водоема очень четко, путем замещения стенобионтных (т. е. видов, чувствительных к загрязнению) эврибионтными (т. е. экологически пластичными видами) [Мяэметс, 1980; Шарова, 2002].

Анализ видового состава зоопланктона показал, что в сообществе залива р. Белой обнаружено 9 β-мезосапробных видов, 2 о-сапробных, 4 о-β-мезосапробных (рис. 2).

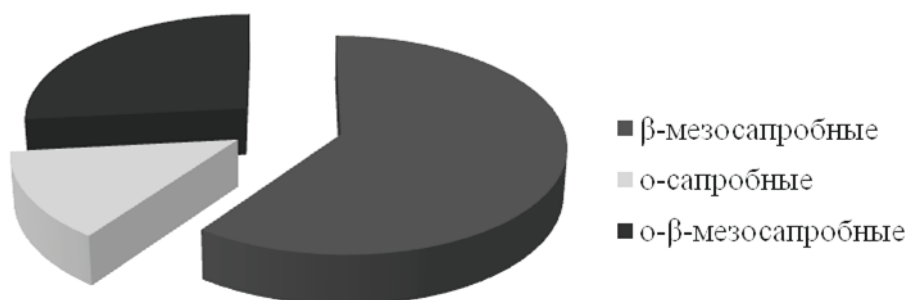


Рис. 2. Количество индикаторных видов зоопланктона участка реки Белой за 2008–2009 гг.

Видовой состав рачков (3 вида) и коловраток (7 видов) на всем протяжении исследования практически не изменился, за исключением соотношения видов. Из всех представителей зоопланктоценоза доля β- и о-β- мезосапробов составляет 81 % от общего числа видов. На основании видового состава зоопланктона водоем можно отнести к β-мезосапробной зоне. Индекс сапробности по Пантле и Букку в 2008 г. составлял 1,42, а в 2009 г. – 1,65 (табл.). Индексы видового разнообразия зоопланктона в 2008 и в 2009 гг. были достаточно высокими – 3,07 и 3,89 соответственно.

Существует связь между качественным составом зоопланктона и типом водоема. Предполагается использовать в качестве индикатора летний состав зоопланктона как более устойчивый. По нашим данным, за период исследования участок реки находится в пределах мезотрофного показателя (табл.).

Таблица

Результаты оценки состояния участка реки Белой в период 2008–2009 гг.

Индекс	2008 г.	2009 г.
Шеннона–Уивера (H _N)	3,07	3,89
Трофность водоема (E)	0,30	1,06
Пантле-Букка (S)	1,42	1,65

В водном объекте наблюдается увеличение значения индекса сапробности на фоне увеличения видового разнообразия за счет β-мезосапробных видов.

Повышение индексов видового разнообразия и сапробности, возможно, связано с поступлением органических веществ в результате накопления продуктов

жизнедеятельности крупнорогатого скота, выпас которого происходит на территории исследуемого участка.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. В составе зоопланктона участка реки Белая в период 2008–2009 гг. обнаружено 16 видов зоопланктонных организмов, из них: Rotatoria – 7, Cladocera – 5, Cuscloroida – 3, Calanoida – 1.
2. За период исследования общая численность зоопланктона составляла 11,63 тыс. экз/м³, биомасса – 205,04 мг/м³, продукция – 2505,64 мг/м³.
3. Сезонная динамика зоопланктона определяется изменением численности и биомассы его руководящих видов и формированием сезонных комплексов.
4. Зоопланктон представлен преимущественно в-мезосапробными видами.
5. Результаты расчета индексов показывают, что данный участок реки относится к мезосапробному, мезотрофному типам.

Библиографический список

1. Коробцова Е.В. Зоопланктон. Фауна озер // Биологическая продуктивность озер. 1975. Т. 2. 152 с.
2. Коровчинский Н.М. Проблемы видов-вселенцев и систематико-фаунистические исследования зоопланктона: тезисы докл. Второго Межд. симпоз. по изучению инвазийных видов. 27 сентября – 1 октября 2005 г. Борок. Борок, 2005. С. 82–83.
3. Куликова Т.П. Зоопланктон водных объектов бассейна Онежского озера. Петрозаводск: Карельский научный центр РАН, 2007. 223 с.
4. Методика изучения биоценозов внутренних водоемов / под ред. В.Н. Митропольского, Ф.Д. Мордухай-Болтовского. М.: Наука, 1975. 240 с.
5. Михайлов Н.В., Добровольский А.Д. Общая гидробиология: учеб. для георг. спец. вузов. М.: Высшая школа, 1991. 368 с.
6. Мязметс А.Х. Изменения зоопланктона // Антропогенное воздействие на малые озера. Л.: Наука, 1980. С. 54–64.
7. Сохранение и восстановление биоразнообразия // кол. авт. М.: Изд-во науч. и учеб.-метод. центра, 2002. 286 с.
8. Шарова И.Х. Зоология беспозвоночных: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2002. 592 с.
9. Шитиков В.К., Розенберг Г.С., Зинченко Т.Д. Количественная гидроэкология: методы систематической идентификации. Тольятти: ИЭВБ РАН, 2003. С 150–203.
10. URL: <http://expert.urch.ac.ru/A/zooplankton>
11. URL: <http://forum.nedoma.ru/ptopic6314.html>

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОЦЕНКЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПРИРОДНУЮ СРЕДУ НАМЫВНЫХ ТЕХНОГЕННЫХ СООРУЖЕНИЙ ГОРНОДОБЫВАЮЩИХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Хвостохранилища, системный подход, вещественный состав, антропогенная нагрузка.

Намывные техногенные сооружения для хранения промышленных отходов горнорудных предприятий представляют собой замкнутые гидравлические системы. Накопление хвостов в них осуществляется путем подачи пульпы в хранилище через пульпопроводы. В хвостохранилищах происходит разделение пульпы путем отделения от водной среды тяжелой фракции и осаждения ее на дно отстойника. В результате на территории хвостохранилища формируется пруд осветленных вод. Из пруда отстойника осветленные воды начинают распространяться в нижележащие горизонты. При достижении этими водами основания хранилища в нижних слоях техногенных отложений начинает формироваться горизонт техногенных вод. Развитие такого горизонта наблюдается практически по всей площади отстойника, ограничиваясь только дамбами обвалования. Нарастание мощности этого горизонта обеспечивается возможностью подстилающих грунтов сдерживать возрастающий напор техногенных вод в хранилище. Формирующиеся в таких условиях техногенные воды могут формировать техногенный фильтрат, способный транспортировать за границы хвостохранилищ высокие содержания ряда химических элементов. При этом возрастает риск увеличения техногенной нагрузки на поверхностные и подземные водные объекты, расположенные в непосредственной близости от техногенного объекта [Целюк, 201; Целюк И.Н., Целюк Д.И., 2010].

На сегодняшний день оценка воздействия техногенных объектов сводится к определению класса опасности отходов и производственному контролю за загрязнением окружающей среды. Однако для решения вопросов о масштабах техногенной нагрузки как в настоящее время, так и в ближайшей перспективе необходимо проведение системного подхода. Исследования должны охватывать все звенья техногенных систем, включающих: изучение вещественного состава отходов; изучение техногенных вод (пульпы, осветленных вод пруда отстойника, техногенных вод в теле лежалых хвостов, дренажных вод); изучение поверхностных водотоков в зоне воздействия техногенных объектов.

В развитие предложенного методического подхода нами проведено изучение одного из самых крупных объектов в Восточной Сибири, которым является хвостохранилище золото-извлекающей фабрики ООО «Соврудник». Изучаемый объект расположен в Северо-Енисейском районе, в пгт. Северо-Енисейский, в долине р. Безымянка. Предприятие специализируется на добыче рудного золота. Площадь, занимаемая ложем хвостохранилища, составляет 0,4 млн. м², максимальная высота 45–50 м, длина 2500 м. Объем уложенных хвостов составляет более 6,2 млн. м³. Изучение особенностей распределения вещественного состава

выполнялось в процессе обследования толщ хвостов, размещенных в хвостохранилище. Для получения фактического материала, отражающего особенности поведения веществ, слагающего толщу хвостов, выполнено бурение массива на всю его мощность с заглублением в подстилающие их грунты на 2 м. Бурение выполнялось в пляжной зоне хвостохранилища. Общая мощность вскрытия техногенных отложений составила от 15 до 21 м. Отбор проб проведен по всему разрезу через 0,5 м. Анализ проб выполнялся в аккредитованных лабораториях Института химии и химической технологии СО РАН и ГПКК «КНИИГиМС». Для исследования минерального состава применялись методы рентгенофазового анализа (РФА), оптической микроскопии и электронной микроскопии. Химический состав определялся в аккредитованной аналитической лаборатории ГПКК «КНИИГиМС». Всего исследованию подвергнуто 280 проб техногенных грунтов и 70 проб техногенных вод, отобранных из хвостохранилища¹.

Способ накопления хвостов на хвостохранилище ООО «Соврудник» представляет собой замкнутую гидравлическую систему. Жидкая составляющая пульпы относится к сульфатно-кальциево-магниевому типу, имеет химически нейтральную среду с показателем pH 6,9–7 ед. Среди элементов в ней отличаются высокими содержаниями кальция, магний, калий, натрий и марганец. Содержание остальных элементов в жидкой фазе не превышает 1 мг/л. В твердой фазе присутствуют в основном кремний – 75 % и железо – 14 %, содержание остальных элементов менее 5 %. Исследования осветленных вод показали, что по химическому составу они подобны жидкой фазе сбрасываемой пульпы. Воды представляют собой сульфатно-магниевый тип с показателем pH 7,5 ед. Содержание Ag, Au, As, B, Ba, Co, Cr, Cu, Li, Mn, Mo, Ni, Pb, Sb, Ti, V, W, Zn в жидкой фазе составляет менее 1 мг/л.

Хвосты представляют собой песчано-пылеватые отложения. По минеральному составу основными породообразующими минералами хвостов пляжной зоны являются слюдистые образования и кварц. Доля кварца достигает 60 %, мусковита и хлорита до 35 %. В подчиненных количествах, до 5 %, присутствуют сульфиды. Хвосты нижних горизонтов пляжной зоны относятся к сульфидному типу с содержанием сульфидов до 33,9 % и включают: пирит, арсенопирит, галенит, сфалерит, пирротин. Характерной особенностью хвостов нижней части разреза является наличие горизонта, претерпевающего интенсивное гипергенное преобразование, в котором развиты вторичные минералы лимонит, скородит (питтицит), англезит, а также новообразованные формы гематита, сульфатов железа и свинца, самородной серы, гипса, гидроокислов железа. Хвосты, подверженные гипергенному изменению, включают следующие микроэлементы: Ag, Au, As, B, Ba, Co, Cr, Cu, Li, Mn, Mo, Ni, Pb, Sb, Ti, V, W, Zn. Максимальное значение валовых концентраций, лежащих в пределах 0,1–1 %, характерно для мышьяка, марганца, титана. В концентрациях 0,01–0,1 % присутствуют бор, барий, свинец, сурьма, ванадий, цинк. В интервале от 0,001 до 0,01 % находятся кобальт, хром, медь, литий, никель, вольфрам. Интервал концентраций порядка 0,0001–0,001 % представляют серебро, золото, молибден.

Исследования техногенных вод в теле хвостохранилища показали, что техногенный водоносный горизонт не является гомогенной средой. Верхние слои тех-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» (соглашение № 01/10 от 27 мая 2010 г.).

ногенного горизонта имеют слабоподкисленные воды с показателем рН 5,5–6 ед., что в 1,3 раза меньше показателя рН осветленных вод и пульпы. В нижних слоях техногенных вод, сопряженных с гипергенно-преобразованными отходами, их качество существенно изменяется. Воды относятся к сульфатно-кальциевому типу. Содержание сульфатов в них по сравнению с пульпой и водами пруда отстойника увеличивается в 4 раза, достигая величины 5150 мг/л. Химическая среда из нейтральной переходит в кислую с показателем рН 4,5 ед. В техногенных водах на порядок уменьшается количество азотистых соединений, в два раза снижается концентрация калия и натрия. Среди элементов резко возрастает концентрация железа до 3 мг/л, никеля до 2,1 мг/л, мышьяка до 352 мг/л. На порядок увеличивается содержания цинка, меди, свинца, лития.

С целью выявления причин изменения качества техногенных вод в хвостохранилище были выполнены работы по исследованию поровых водных вытяжек из состава отходов по всей мощности вскрытого техногенного массива. Водные вытяжки из нижних горизонтов хвостов, сопряженных с горизонтом гипергенного преобразования, обладают кислой средой, а содержание Fe, Li, Cu, Zn, Ni, Mn, Pb, As, Al в них увеличивается на несколько порядков по сравнению с их концентрацией в водных вытяжках из верхних горизонтов.

Изучение показало, что хвосты не являются стабильной системой, а представляют собой активно изменяющуюся гетерогенную среду, в пределах которой происходят разложение одних веществ и образование новых компонентов. В хвостах присутствует ряд микроэлементов, главным образом тяжелых металлов, способных мигрировать в окружающую среду. Одним из путей миграции элементов является их вынос в составе фильтрационных утечек техногенных вод из системы хвостохранилища.

Выявлением степени миграции геохимических элементов по методике [Бортникова и др., 2006; Tessier, 1989] выполнено определение доли водорастворимых форм в процентном соотношении от валового содержания элементов, способных переходить в растворенное состояние. По результатам расчетов миграционными способностями обладает группа элементов, включающая Fe, Cu, Zn, Mn, Co, Ni, Li, As, Ti. Доля растворения элементов в среднем достигает 5,5 %. Переходя в техногенный водоносный горизонт, они сохраняют свои активные миграционные способности и в составе техногенных вод способны мигрировать из хвостохранилища. Элементы, включающие V, Mo, Cd, Pb, Cr, Sr, Ba, относятся к малоподвижным и осаждаются в основании техногенного массива.

Миграция Fe, Cu, Zn, Co, Ni, Li, As, Ti подтверждается наличием их высоких концентраций в дренажном фильтрате, высачивающимся через основание восточной дамбы хвостохранилища. По химическому составу дренажные воды сопоставимы с техногенными водами из основания массива хвостов пляжной зоны. Исследования показали, что они имеют сульфатно-кальциевый тип, кислую среду с рН 4,5 ед., высокие содержания сульфатов до 1400 мг/л, железа до 26 мг/л, никеля до 1,1 мг/л, кобальта до 1,22 мг/л, цинка до 1,71 мг/л, мышьяка до 0,5 мг/л, меди и титана до 0,3 мг/л, лития до 0,1 мг/л.

Проведенные исследования на хвостохранилище ОАО «Соврудник» показали, что объекты такого типа представляют собой сложные системы, а формирующиеся в них техногенные воды способны при попадании в окружающую среду оказывать техногенную нагрузку. В рамках системного подхода необходимо своевременно проводить предложенные комплексные исследования на сооружениях та-

кого типа с целью прогнозирования и принятия мер по снижению и предотвращению негативного воздействия на природные объекты.

Библиографический список

1. Бортникова С.Б., Гаськова О.Л., Бессонова Е.П. Геохимия техногенных систем. Новосибирск: Ин-т геологии и минералогии СО РАН; Академическое изд-во «Гео», 2006. 169 с.
2. Целюк Д.И. Особенности минерального состава золотых отложений из золоотвалов Средней Сибири // Разведка и охрана недр. 2010. № 1. С. 67–72.
3. Целюк И.Н., Целюк Д.И. Особенности вещественного состава хвостов из хвостохранилища ООО «Соврудник» // Разведка и охрана недр 2010. № 9. С. 37–41.
4. Tessier A., Cardigan R., Dubreul B., Rapin F. Partitioning of zinc between the water column and the oxic sediments in lakes // Geochim. Cosmochim. Acta. 1989. № 3. P. 1511–1522.

МАТЕМАТИКА

Е.Н. Михалкин

О ГИПЕРГЕОМЕТРИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К РЕШЕНИЮ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЙ¹

Алгебраическое уравнение, гипергеометрическая функция, обобщенный гипергеометрический ряд.

Рассмотрим общее алгебраическое уравнение:

$$z^n + x_1 z^{n_1} + \dots + x_p z^{n_p} - 1 = 0, \quad n > n_1 > \dots > n_p > 0. \quad (1)$$

В 1921 г. шведский математик Меллин предъявил интегральную формулу [Mellin, 1921], а также разложение в гипергеометрический ряд для решения $z(x) = z(x_1, \dots, x_p)$ рассматриваемого уравнения (см. также [Семусева, Цих, 2000]). Им было найдено решение для ветви с условием $z_0(0) = 1$, которое называется главным решением. Нетрудно проверить, что все остальные решения уравнения (1) получаются из главного по формуле:

$$z_j(x) = \varepsilon^j z(\varepsilon^{jn_1} x_1, \dots, \varepsilon^{jn_p} x_p), \quad j = 1, \dots, n-1,$$

где $\varepsilon = e^{\frac{2\pi i}{n}}$ – первообразные корни из единицы степени n .

В статье [Семусева, Цих, 2000] на основе интегрального представления Меллина и теории многомерных вычетов был вычислен ряд Тейлора и описана его область сходимости для главного решения уравнения (1). Этот ряд следующий:

$$z_0(x) = \frac{1}{n} \sum_{|k| \geq 0} \frac{(-1)^{|k|} \Gamma\left(\frac{1}{n} + \frac{n_1}{n} k_1 + \dots + \frac{n_p}{n} k_p\right)}{k_1! \dots k_p! \Gamma\left(\frac{1}{n} - \frac{n_1}{n} k_1 - \dots - \frac{n_p}{n} k_p + 1\right)} x_1^{k_1} \dots x_p^{k_p}, \quad (2)$$

где $n'_i = n - n_i$, $|k| = k_1 + \dots + k_p$, $\Gamma(k)$ – гамма функция Эйлера.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта Президента РФ № НШ-7437.2010.1, а также гранта Рособразования «Развитие научного потенциала высшей школы» (код проекта 2.1.1 / 4620).

В данной работе рассматривается уравнение (1) при $p=1$. В этом случае (1) содержит лишь один параметр и имеет вид:

$$z^n + xz^m - 1 = 0 \tag{3}$$

(здесь x и m обозначают соответственно x_1 и n_1).

В статье будет получена формула для решения (3) в классе гипергеометрических функций вида:

$${}_nF_{n-1}(a_1, \dots, a_n; \beta_1, \dots, \beta_{n-1}; \gamma(x)),$$

где $y(x)$ – функция, линейно зависящая от параметра x . Напомним, что обобщенной гипергеометрической функцией ${}_nF_{n-1}(a_1, \dots, a_n; \beta_1, \dots, \beta_{n-1}; t)$ называется ряд:

$${}_nF_{n-1}(a_1, \dots, a_n; \beta_1, \dots, \beta_{n-1}; t) = \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(a_1)_k \cdot \dots \cdot (a_n)_k}{(\beta_1)_k \cdot \dots \cdot (\beta_{n-1})_k k!} t^k, \tag{4}$$

где $(a)_k = \frac{\Gamma(a+k)}{\Gamma(a)}$ – символ Похгаммера.

Теорема. Главное решение $z_0(x)$ уравнения (3) допускает представление в виде суммы обобщенных гипергеометрических рядов:

$$z_0(x) = -\frac{1}{n} \sum_{s=0}^{n-1} \frac{\Gamma\left(s - \frac{1+ms}{n}\right)}{s! \Gamma\left(1 - \frac{1+ms}{n}\right)} x^s \times \tag{5}$$

$$\times {}_nF_{n-1}\left(a, a + \frac{1}{m}, \dots, a + \frac{m-1}{m}, b, b + \frac{1}{n-m}, \dots, b + \frac{n-m-1}{n-m}; c, c + \frac{1}{n}, \dots, \hat{1}, \dots, c + \frac{n-1}{n}; (-1)^m \zeta\right),$$

где

$$a = a(s) = \frac{s}{n} + \frac{1}{mn}, \quad b = b(s) = \frac{s}{n} - \frac{1}{n(n-m)}, \quad c = c(s) = \frac{s}{n} + \frac{1}{n}, \tag{6}$$

$$\zeta = \zeta(x) = \frac{m^m (n-m)^{n-m}}{n^n} x^n, \tag{7}$$

а символ $\hat{1}$ означает пропуск параметра 1.

Указанные ряды сходятся в круге $|x| < \frac{n^n}{m^m (n-m)^{n-m}}$.

Доказательство. Для доказательства теоремы запишем ряд (2) для случая триномиального уравнения (3):

$$z_0(x) = \frac{1}{n} \sum_{k=0}^{\infty} \frac{(-1)^k \Gamma\left(\frac{1}{n} + \frac{mk}{n}\right)}{k! \Gamma\left(\frac{1}{n} - \frac{n-m}{n} k + 1\right)} x^k$$

и применим к нему формулу дополнения:

$$\frac{1}{\Gamma(1-z)} = \frac{\Gamma(z)\sin\pi z}{\pi}.$$

Тогда получим, что

$$z_0(x) = -\frac{1}{\pi n} \sum_{k=0}^{\infty} \frac{\Gamma\left(\frac{1}{n} + \frac{mk}{n}\right) \Gamma\left(-\frac{1}{n} + \frac{n-m}{n}k\right) \sin\pi\left(\frac{1}{n} + \frac{mk}{n}\right)}{k!} x^k. \quad (8)$$

Далее воспользуемся формулой Гаусса–Лежандра для гамма-функции [Бейтмен, Эрдейн, 1973], которую запишем в следующем виде:

$$\Gamma(mz) = \frac{\prod_{r=0}^{m-1} \Gamma\left(z + \frac{r}{m}\right)}{(2\pi)^{\frac{1}{2}(m-1)} m^{\frac{1}{2}-mz}}, \quad m = 2, 3, 4, \dots$$

Согласно ей, множители, стоящие в (8), будут такими:

$$k! = \Gamma\left(n\left(\frac{k}{n} + \frac{1}{n}\right)\right) = \frac{1}{(2\pi)^{\frac{1}{2}(n-1)} n^{\frac{1}{2}-k}} \prod_{r=0}^{n-1} \Gamma\left(\frac{k}{n} + \frac{1}{n} + \frac{r}{n}\right),$$

$$\Gamma\left(\frac{1}{n} + \frac{mk}{n}\right) = \Gamma\left(m\left(\frac{k}{n} + \frac{1}{mn}\right)\right) = \frac{1}{(2\pi)^{\frac{1}{2}(m-1)} m^{\frac{1}{2}-\frac{mk}{n}}} \prod_{r_1=0}^{m-1} \Gamma\left(\frac{k}{n} + \frac{1}{mn} + \frac{r_1}{m}\right),$$

$$\Gamma\left(\frac{n-m}{n}k - \frac{1}{n}\right) = \frac{1}{(2\pi)^{\frac{1}{2}(n-m-1)} (n-m)^{\frac{1}{2}+\frac{1}{n}-k\frac{n-m}{n}}} \prod_{r_2=0}^{n-m-1} \Gamma\left(\frac{k}{n} - \frac{1}{n(n-m)} + \frac{r_2}{n-m}\right).$$

Подставляя полученные выражения в (8) и выполняя некоторые достаточно очевидные действия, перепишем (8) в виде:

$$z_0(x) = -\frac{\sqrt{2}}{\sqrt{\pi n^2 m^{\frac{3}{2}} \frac{1}{n} \frac{1}{n} (n-m)^{\frac{1}{2}+\frac{1}{n}}}} \times \\ \times \sum_{k=0}^{\infty} \frac{\prod_{r_1=0}^{m-1} \Gamma\left(\frac{k}{n} + \frac{1}{mn} + \frac{r_1}{m}\right) \prod_{r_2=0}^{n-m-1} \Gamma\left(\frac{k}{n} - \frac{1}{n(n-m)} + \frac{r_2}{n-m}\right) k}{\prod_{r=0}^{n-1} \Gamma\left(\frac{k}{n} + \frac{1}{n} + \frac{r}{n}\right)} \zeta^n \sin\pi\left(\frac{1}{n} + \frac{mk}{n}\right),$$

где $\zeta = \frac{m^m (n-m)^{n-m}}{n^n} x^n$. Заметим, что в полученном представлении решения $z_0(x)$

в выражении при гамма-функции содержится один и тот же аргумент $\frac{k}{n}$, сдвинутый на некоторое слагаемое, не зависящее от k .

Теперь представим k в виде $k = s + nl$, где $0 \leq s \leq n-1$, $l = 0, 1, 2, \dots$, в результате чего последний ряд представится в виде суммы n рядов:

$$z_0(x) = -\frac{\sqrt{2}}{\sqrt{\pi n^2 m^2 \frac{1}{n} (n-m)^{\frac{1}{2} + \frac{1}{n}}}} \times$$

$$\times \sum_{s=0}^{n-1} s^n \sum_{l=0}^{\infty} \frac{\prod_{r_1=0}^{m-1} \Gamma\left(\frac{s}{n} + \frac{1}{mn} + \frac{r_1}{m} + l\right) \prod_{r_2=0}^{n-m-1} \Gamma\left(\frac{s}{n} - \frac{1}{n(n-m)} + \frac{r_2}{n-m} + l\right)}{\prod_{r=0}^{n-1} \Gamma\left(\frac{s}{n} + \frac{1}{n} + \frac{r}{n} + l\right)} s^l \sin \pi \left(\frac{1}{n} + \frac{ms}{n} + ml\right).$$

Далее, следуя представлению обобщенного гипергеометрического ряда, представим внутренний ряд в виде (4), для этого воспользуемся ранее упомянутой формулой Гаусса – Лежандра:

$$\prod_{r_1=0}^{m-1} \Gamma\left(\frac{s}{n} + \frac{1}{mn} + \frac{r_1}{m}\right) = (2\pi)^{\frac{1}{2}(m-1)} m^{\frac{1}{2} - \frac{ms}{n} - \frac{1}{n}} \Gamma\left(\frac{ms}{n} + \frac{1}{n}\right),$$

$$\prod_{r_2=0}^{n-m-1} \Gamma\left(\frac{s}{n} - \frac{1}{n(n-m)} + \frac{r_2}{n-m}\right) = (2\pi)^{\frac{1}{2}(n-m-1)} (n-m)^{\frac{1}{2} - \frac{n-m}{n}s + \frac{1}{n}} \Gamma\left(\frac{n-m}{n}s - \frac{1}{n}\right),$$

$$\prod_{r=0}^{n-1} \Gamma\left(\frac{s}{n} + \frac{1}{n} + \frac{r}{n}\right) = (2\pi)^{\frac{1}{2}(n-1)} n^{-\frac{1}{2}s} \Gamma(s+1),$$

а также тем, что $\sin \pi \left(\frac{1}{n} + \frac{ms}{n} + ml\right) = (-1)^{ml} \sin \pi \left(\frac{1}{n} + \frac{ms}{n}\right)$.

В результате решение $z_0(x)$ уравнения (3) представится следующим образом:

$$z_0(x) = -\frac{1}{\pi n} \sum_{s=0}^{n-1} \frac{\Gamma\left(\frac{ms}{n} + \frac{1}{n}\right) \Gamma\left(\frac{n-m}{n}s - \frac{1}{n}\right)}{s!} x^s \sin \pi \left(\frac{ms}{n} + \frac{1}{n}\right) \times$$

$$\times {}_nF_{n-1}\left(a, a + \frac{1}{m}, \dots, a + \frac{m-1}{m}, b, b + \frac{1}{n-m}, \dots, b + \frac{n-m-1}{n-m}; c, c + \frac{1}{n}, \dots, \hat{1}, \dots, c + \frac{n-1}{n}; (-1)^m \zeta\right),$$

где значения $a = a(s), b = b(s), c = c(s)$ находятся согласно (6). После применения формулы дополнения к произведению $\Gamma\left(\frac{ms}{n} + \frac{1}{n}\right) \sin \pi \left(\frac{ms}{n} + \frac{1}{n}\right)$, убеждаемся в справедливости (5).

Каждый из полученных рядов сходится при $|\zeta(x)| < 1$ (см., например, [Бейтмен, Эрдейи, 1973]), а это в силу (7) и означает, что найденные ряды сходятся в круге

$$|x| < \frac{n^n}{m^m (n-m)^{n-m}}.$$

Отметим, что все точки дискриминантного множества уравнения (3) лежат на граничной окружности $|x| = \frac{n^n}{m^m (n-m)^{n-m}}$ найденного круга сходимости рядов [Михалкин, 2006].

Библиографический список

1. Бейтмен Г., Эрдейи А. Высшие трансцендентные функции. М.: Наука, 1973. 516 с.
2. Михалкин Е.Н. О решении общих алгебраических уравнений с помощью интегралов от элементарных функций // Сиб. матем. журн. 2006. Т. 47. № 2. С. 365–371.
3. Семушева А.Ю., Цих А.К. Продолжение исследований Меллина о решении алгебраических уравнений // Комплексный анализ и дифференциальные операторы. Красноярск: КрасГУ, 2000. С. 134–146.
4. Mellin H.J. Resolution de l'equation algebrique generale a l'aide de la fonction gamma // C. R. Acad. Sci. Paris Ser. I. Math. 1921. V.172. P. 658–661.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИПОТЕЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ

Доступность, ипотека, проблемы, жилье, ипотечные отношения.

Жилье является центральным пунктом человеческой жизни, поскольку удовлетворяет ряд базовых человеческих потребностей. Это потребности в безопасности, приватности и воспроизводстве. В ситуации строительства демократического общества и рыночной экономики вопрос жилья приобретает особую важность, так как человек без жилья не свободен, не предприимчив и не производителен. Жилищная сфера остается одной из наиболее проблемных областей российской экономики. В России на начало 2010 года общая площадь жилых помещений, приходящаяся на одного жителя страны, составила 22,4 кв.м, притом что минимальный уровень обеспечения жильем, согласно социальным стандартам ООН, составляет 30 кв. м на человека. Более 10 % городского жилищного фонда страны и более 50 % сельского не благоустроено, т. е. не обеспечено горячим и холодным водоснабжением, отоплением, канализацией и прочим.

Одним из способов решения жилищной проблемы, а для многих граждан, пожалуй, и единственным, является ипотека. До сих пор система ипотечных отношений не заняла должного места в экономике страны, это связано с целым комплексом причин макроэкономического характера, а также со сложившимися тенденциями формирования ипотечного рынка в условиях спекулятивного роста цен на недвижимость. Существенное влияние на замедление развития ипотечных отношений в России оказал и мировой финансово-экономический кризис 2008 года, резко сокративший масштабы ипотечного кредитования.

Под воздействием кризиса реализация многих строительных проектов в секторе многоквартирных домов была приостановлена практически во всех регионах России. Строительство продолжалось в основном там, где финансирование осуществлялось за счет кредитных линий, открытых застройщикам коммерческими банками еще до кризиса; за счет средств бюджетов. Не останавливалось строительство и там, где застройщик сумел до кризиса собрать от дольщиков сумму финансирования, требующуюся для полного покрытия необходимых затрат. Если в 2008 году на территории Российской Федерации за счет всех источников финансирования было построено благоустроенных квартир общей площадью 64,1 млн. кв. м, то в 2009 году – 59,9 млн. кв. м.

Темпы жилищного строительства сдерживаются и следующими факторами: недостатком предложения земельных участков, обеспеченных необходимой инженерно-коммунальной инфраструктурой; сложными и непрозрачными административными процедурами получения земельных участков и разрешения на строительство; сложностями при подключении земельных участков к сетям инфраструктуры; необеспеченностью кредитов застройщикам из-за отсутствия прав собственности на земельный участок и, следовательно, дополнительными издержками и сложностями при их получении.

Несмотря на государственную поддержку строительной отрасли через созданный в 2008 году Указом Президента РФ Фонд содействия развитию жилищного строительства, проблем в этой сфере экономики остается много.

На сегодняшний день главная проблема, возникающая при реализации Национального проекта «Доступное и комфортное жилье – гражданам России», – активное стимулирование спроса без достаточного обеспечения предложения, что ведет к повышению цен. Увеличение объемов рынка ипотечного кредитования, не подкрепленное ростом объемов возводимого жилья, вызывает удорожание недвижимости и сокращение потенциальной базы ипотеки. Рост цен на недвижимость девальвирует предпринимаемое банками снижение ставок и оптимизацию требований к заемщикам. В период с 2004 по 2010 год средние цены 1 кв. м жилья в России как на первичном, так и на вторичном рынке увеличились почти в 3 раза.

Кардинально изменить ситуацию может только рост объема возводимого жилья. Согласно международным нормам, годовой объем строительства жилой недвижимости должен держаться на уровне 1 кв. м на человека. Следовательно, в России значение данного показателя должно составлять около 142 млн. кв. м, или примерно в 3,5 раза выше существующих объемов строительства жилья [Мурычев, 2006, с. 8]. Без увеличения объемов нового строительства и снижения административных барьеров на строительном рынке невозможно сделать жилье доступным, иначе рост цен будет всегда опережать платежеспособный спрос.

Следует отметить, что динамика цен на жилье в значительной степени определяется также факторами спекулятивного спроса. Объясняется это тем, что жилая недвижимость одновременно выступает в двух качествах: как товар длительного пользования и как объект инвестирования. Повышенный тренд стоимости жилья делает его особенно привлекательным объектом для инвестиций.

Однако существует целый ряд макроэкономических факторов, сдерживающих интенсивное развитие ипотечного кредитования в России. В их числе *низкий уровень жизни значительной части населения*.

В практике ООН применяется показатель «коэффициент доступности жилья» (housing price to income ratio), который рассчитывается как отношение медианной стоимости жилья к медианному доходу домохозяйства за год. Величина такого показателя соответствует числу лет, в течение которых семья может накопить на квартиру при предположении, что все получаемые денежные доходы будут откладываться на ее приобретение.

В России в связи с отсутствием данных о медианных доходах и медианных ценах на жилье коэффициент доступности жилья в соответствии с методикой ФЦП «Жилище» рассчитывается на основе значений следующих показателей: средней цены 1 кв. м жилья, среднедушевых денежных доходов, умноженных на 3 (семья из трех человек), и соответствующего данному размеру семьи социального стандарта площади жилья – 54 кв. м [Постановление Правительства РФ № 675].

Рассчитаем коэффициент доступности жилья на первичном и вторичном рынках. Данные для определения коэффициента приведены в таблице.

Таблица

**Динамика изменения доступности жилья в среднем по России
с 1.01.2006 по 1.01.2010 гг. на первичном и вторичном рынках**

	На 1.01.2006	На 1.01.2007	На 1.01.2008	На 1.01.2009	На 1.01.2010
Стоимость 1 кв. м жилья на первичном рынке, руб.	25393,74	36221,05	47481,84	52503,92	47714,92
Стоимость 1 кв. м жилья на вторичном рынке, руб.	22165,5	36615,08	47205,78	56494,83	52895,21
Среднедушевой доход, руб.	8111,9	10196,0	12602,7	14942,8	16886,5
Коэффициент доступности жилья на первичном рынке	4,7	5,3	5,6	5,3	4,2
Коэффициент доступности жилья на вторичном рынке	4,1	5,4	5,6	5,7	4,7

Источник: сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: www.gks.ru

Данный коэффициент показывает, сколько лет потребуется семье откладывать получаемый доход для покупки стандартной квартиры. Исходя из таблицы, можно сделать вывод – начиная с 2007 года наметилась динамика снижения коэффициента доступности жилья как на первичном, так и на вторичном рынке, что является положительным фактором. Следует отметить, что с 2008 года более доступным для россиян является жилье на первичном рынке.

Низкий уровень жизни не позволяет говорить о возможности приобретения жилья иначе как с помощью государства в формировании программы доступного жилья. Рост цен на жилье делает эту проблему еще актуальнее.

Сдерживающим фактором развития ипотечного кредитования является также *малый процент среднего класса среди россиян*. Специалисты считают, что чем больше средний класс, тем меньше вероятность социальных и экономических катаклизмов в обществе. Российский средний класс – это люди, которые благодаря своему образованию и профессиональным качествам смогли адаптироваться к условиям современной рыночной экономики и обеспечить своим семьям адекватный времени уровень потребления и образ жизни.

По расчетам Института экономики РАН, к среднему классу можно отнести семьи, имеющие ежемесячные душевые доходы от 1 до 3 тыс. дол. в Москве и 700 дол. на остальной территории России [Иванкина, 2008, с. 91]. Только малый процент населения, в основном сосредоточенный в крупных мегаполисах, имеет высокую платежеспособность и достаточные доходы для обслуживания и возврата ипотечных кредитов. На 1.05.2010 года в среднем по России 11,3 % работающего населения имели доход от 25 000,1 до 35 000 руб., 6,7 % – от 30 000,1 до 50 000 руб., 3,3 % – от 50 000,1 до 75 000 руб., свыше 75 000 руб. – 2,0 %.

В экономике нашей страны *отсутствует источник «длинных денег»*. В период глобального кризиса кредитные институты испытали особый дефицит финансовых ресурсов. Принцип работы «длинных денег» на рынке ипотеки позволяет покупателям стать собственниками недвижимости на условиях отсрочки платежа. После шоковой терапии и значительных рыночных преобразований в

2005 году денежная масса в России составила 28 % от ВВП. В странах же с развитой рыночной экономикой денежная масса составляет до 100 % ВВП.

На современном этапе в России еще достаточно слабо развиты институты «длинных денег» в лице страховых и частных пенсионных компаний и долгосрочных депозитов. Можно сказать, что эти виды бизнеса находятся в самом начале своего развития. Незрелость ипотеки в России по сравнению с зарубежными странами нередко связывают с *высокими процентными ставками*, не позволяющими значительной части населения воспользоваться программами ипотечного кредитования. Ставка по ипотечным кредитам в среднем по России колеблется от 10,5 до 17,15 % годовых в рублях (по данным сайтов крупнейших банков). А в случае если заемщик подтверждает свой доход по форме банка, а не справкой по форме НДФЛ, то процентная ставка может достигать до 20 %. Согласно расчетам Минэкономразвития, приемлемый уровень ставки по ипотечным кредитам должен составлять примерно 10 % годовых в рублях для столицы и 8 % для регионов.

Необходимо решение проблемы *высоких транзакционных издержек* (материальных, административных и временных) при выдаче кредита, рефинансировании. В широкой трактовке транзакционные издержки – это, собственно, все издержки общества, которые не относятся непосредственно к физическому процессу производства благ. Минимизация транзакционных издержек кредитных организаций позволила бы снизить процентные ставки по ипотечным кредитам и тем самым сделать их более доступными для заемщиков.

Отсутствие развитого рынка финансовых ипотечных инструментов также тормозит развитие ипотечных отношений. Важнейшим свойством ценных ипотечных бумаг по сравнению с другими ценными бумагами является их надежность, обеспеченная высокой ликвидностью залогов жилой и нежилой недвижимости. Незрелость инфраструктуры фондового рынка, нежелание финансовых структур вкладывать свои активы в долгосрочные проекты, а также незрелость законодательной базы – все это сдерживает развитие рынка ипотечных ценных бумаг.

Риски для инвесторов в ипотечном кредитовании – еще одна проблема, сдерживающая развитие ипотечных отношений. Параметр ипотечного риска представляет собой совокупность целого ряда рисков, вызванных множеством экономических и политических факторов. Для долгосрочного залогового кредитования важнейшими являются следующие виды ипотечных рисков: риск процентной ставки, потерь доходов кредитора в результате изменений процентных ставок (условного «коридора доходности») в период времени кредитования; кредитный риск; риск ликвидности активов; риск досрочного платежа, связанный с риском процентной ставки и риском ликвидности; ценовые риски снижения стоимости залогового имущества; риски потерь залогового имущества; валютные риски.

Возникающие ипотечные риски требуют особого внимания и контроля со стороны государства, а со стороны кредитных организаций – разработки и осуществления специального менеджмента и маркетинга, включающего целый набор специальных инструментов кредитования: реальная оценка залога, оценка рисков, введение элементов страхования и др.

Решение проблемы снижения рисков для инвесторов в ипотечном кредитовании позволит повысить надежность ипотечных ценных бумаг, привлечь дополнительные ресурсы с финансового рынка и частично удешевить заимствования

путем снятия рисков, связанных с движением денежных средств, поступающих в погашение обязательств, лежащих в основе ипотечного покрытия.

Среди факторов, сдерживающих развитие ипотечного жилищного кредитования в России, следует назвать и отсутствие должной защиты прав кредиторов, в данном случае банков, выдающих ипотечные кредиты на приобретение жилья. Необходимы четкие механизмы промежуточного отселения указанных лиц на период проведения реализации предмета ипотеки. В частности, предусмотреть возможность переселения заемщиков и членов их семей в жилые помещения (комнаты или общежития), предоставляемые в коммерческий имущественный наем третьими лицами по действующим нормам – не менее 6 кв. м жилой площади на 1 человека [Постановление Совета Министров РФ № 328].

Как показывает анализ, на российском рынке ипотеки существует ряд проблем, требующих решения для дальнейшего динамичного развития не только самих ипотечных отношений, но и экономики страны в целом. В России недостаточны объемы жилищного строительства, что вызывает дефицит жилья и, как следствие, высокие цены на недвижимость. Кроме того, застройщику достаточно сложно получить необходимый пакет документов – разрешений на строительство. Необходимо развивать строительную отрасль в России, в частности, оказывая государственную поддержку строительным фирмам; пресекать спекуляцию на рынке жилья; регулировать ценовой сегмент рынка недвижимости. А также необходимо разработать комплекс мер, направленных на снижение административных барьеров при получении застройщиком разрешений на строительство.

Хотя в России коэффициент доступности жилья как на первичном рынке, так и на вторичном в 2009 году не превысил 5 лет (нормальным в мировой практике считается значение коэффициента доступности жилья, не превышающее 3–5 лет), говорить, что жилье для россиян доступно, пока рано. В нашей стране у большей части населения еще остается низкий уровень жизни, 18,5 % населения вообще живет за чертой бедности, то есть имеет доход на душу населения ниже прожиточного минимума. Без государственной поддержки эта часть населения не имеет возможности приобрести жилье.

Довольно мал в России и процент среднего класса, который может позволить себе приобретение жилья за счет ипотечных ресурсов в том числе. Лишь 15,3 % населения имеет ежемесячные доходы свыше 35 000 рублей.

В экономике нашей страны отсутствует источник «длинных денег». Таким источником могут являться страховые фирмы, негосударственные пенсионные фонды, деятельность которых необходимо развивать.

Существенно тормозят развитие ипотечных отношений высокие по сравнению с зарубежными странами процентные ставки по ипотечному кредиту: от 10,5 до 17,15 %, которые делают ипотечный кредит недоступным для многих граждан. Для России приемлемый уровень ставки – 8–10 % годовых. Одним из способов снижения процентной ставки служат госгарантии по ипотечным кредитам, а также развитие самой банковской системы.

В России необходимо сформировать механизм государственной поддержки развития ипотечного кредитования; вовлечь в действующую унифицированную систему рефинансирования ипотечного кредитования большее число банков; постоянно увеличивать уставный капитал АИЖК и его региональных операторов, а также объемы предоставляемых гарантий РФ по обязательствам АИЖК и гарантий субъектов РФ по обязательствам региональных операторов.

Решение вышеизложенных проблем, стоящих на пути развития ипотечных отношений, будет способствовать реализации государственных социально-экономических задач, в том числе национального проекта «Доступное и комфортное жилье – гражданам России». Повышение доступности жилья для населения и увеличение доли собственников являются важнейшей социально-экономической предпосылкой стабилизации современного российского общества.

Библиографический список

1. Постановление Правительства РФ от 17.09.2001 г. № 675 «О Федеральной целевой программе “Жилище на 2002–2010 годы”».
2. Постановление Совета Министров РСФСР «Об утверждении примерного положения об общежитиях» от 11.08.1988 г. № 328.
3. Иванкина Е. Проблемы ипотеки в России // Общество и экономика. 2008. № 1. С. 90–94.
4. Мурычев А. Проблемы и перспективы развития ипотеки в России // Банковское дело. 2006. № 9. С. 8–10.
5. Ковалишина Г.В. Ипотечные ценные бумаги. Мировой опыт и российские условия. URL: www.finansy.ru/publ/fin/005.htm
6. Официальный сайт Службы государственного строительного надзора и экспертизы Санкт-Петербурга. URL: www.expertiza.spb.ru
7. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: www.gks.ru
8. 3rd Annual Demographia International Housing Affordability Survey, 2007. URL: www.demographia.com/dhi-ix2005q3.pdf

О ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЯХ В РЕАЛЬНОМ И ФИНАНСОВОМ СЕКТОРАХ ЭКОНОМИКИ

Реальный, финансовый секторы экономики, мировой экономический кризис, противоречия, глобализация, мировая резервная валюта, рынок энергетических ресурсов.

Мировой экономический кризис, начавшийся в 2007 году, пока не завершен, поэтому исследование его природы остается одной из наиболее актуальных проблем мировой экономической науки. Рассматривая кризис как сбой воспроизводственного процесса в результате изменений характера взаимодействия реального и финансового секторов экономики, проанализируем ситуацию с позиции диалектического развития.

В раскрытии сущности реальных экономических явлений и характеристики процессов воспроизводства центральное место занимает понятие противоречия. В результате взаимодействия противоположностей осуществляется разрешение противоречия и регенерация системы в новое качественное состояние. Противоречия возникают и существуют в самой их объективной природе, выражают единство и борьбу элементов воспроизводственного процесса и являются его движущей силой.

В современной глобальной экономической системе можно выделить три наиболее важных противоречия, которые стали одними из причин мирового экономического кризиса. Прежде всего, это противоречие между международной функцией доллара США, которая требует его устойчивости, и его функцией национальной валюты страны, причем эта страна может выпустить его в объеме, необходимом для решения задач суверенной экономики за счет всего человечества. Скорее всего, разрешение данного противоречия произойдет в рамках естественно-исторического процесса дедолларизации. Американский доллар – символ бумажных денег, которых в мире становится все меньше. Так, по оценкам Эрнандо де Сото [Peruvian guru holds key to crisis, 2009], сейчас в мире около 13 трлн. дол. в виде монет и купюр, около 170 трлн. дол. в виде традиционных ценных бумаг и порядка 600 трлн. дол. (а возможно, и около 1 квадриллиона дол.) в производных финансовых инструментах. Виртуальные деньги, обращающиеся в глобальной финансовой системе, в массовом сознании человечества будут ассоциироваться или с одной глобальной валютой, или с ограниченным количеством валют.

Введение мировой резервной валюты – банкора – было предложено еще Дж. М. Кейнсом. Идея была озвучена как официальная позиция Великобритании на Бреттон-Вудской конференции ООН в 1944 году. По мнению Дж. М. Кейнса, одной из возможных причин финансового кризиса является ситуация дисбаланса в международной торговле. Если внешний долг страны накапливается и ее внешнеторговый бюджет закрывается с дефицитом, то с каждым следующим годом роста задолженности все труднее обеспечить бездефицитный бюджет. Причем стране-должнику крайне сложно справиться с этой ситуацией без помощи стран, имеющих положительное сальдо бюджета.

Поэтому Дж. М. Кейнс предложил систему, стимулирующую страны-кредитора вкладывать деньги в экономику стран-должников, включающую в себя мировой банк (Международный расчетный союз) и мировую валюту (банкор), которая должна была свободно конвертироваться в любую другую валюту по фиксированному обменному курсу. Каждой стране на ее банковском счете в Международном расчетном союзе должен быть открыт овердрафт в размере половины среднего торгового оборота за последний пятилетний период. При накоплении страной половины от предельной величины овердрафта страна была бы обязана заплатить проценты за пользование счетом, девальвировать свою валюту и остановить вывоз капитала. В то же время, если страна будет иметь профицит более половины от предельной величины овердрафта, она должна была бы заплатить десятипроцентный сбор за пользование счетом, провести ревальвацию своей валюты и стимулировать вывоз капитала. Таким образом, страны с большим положительным сальдо имели бы стимул избавляться от него, тем самым автоматически покрывая отрицательное сальдо других стран.

К сожалению, идея Дж. М. Кейнса была отвергнута, а конференция приняла предложение США основать Международный стабилизационный фонд (сегодня – Международный валютный фонд (МВФ)), который функционирует таким образом, что ответственность по сохранению внешнеторгового баланса ложится на страну-должника, а на положительное внешнеторговое сальдо никаких ограничений не накладывается.

В результате сегодня, спустя 67 лет, США превратились из крупнейшего кредитора в крупнейшего должника планеты. Однако Г.Д. Уайт, глава американской делегации в Бреттон-Вуде, обеспечил своей стране возможность спокойно наращивать задолженность, предоставив США исключительное право вето на любое решение, принимаемое МВФ или Всемирным банком. Это привело к тому, что МВФ не выставляет США жестких требований по погашению задолженности, а даже настаивает на хранении валютных резервов всех стран мира именно в долларах, всемерно способствуя использованию доллара в качестве мировой валюты.

Стремление США сохранить действующую архитектуру мировой валютно-финансовой системы с долларом в качестве резервной валюты очевидно. В то же время Россия и Китай, являясь странами-кредиторами, поневоле финансирующими заемщика, который диктует им правила игры, пытаются изменить сложившуюся ситуацию. Так, в марте 2009 года глава Центробанка Китая Чжоу Сюань призвал МВФ расширить использование специальных прав заимствования (SDR) и сделать первые шаги к созданию «сверхсуверенной резервной валюты» [Лядов, 2009]. Если в то время МВФ признал эту инициативу лишь «интеллектуально здоровым упражнением» [Балковский, 2010], то уже в декабре 2010 года его представители заявили о готовности использовать SDR в качестве резервной валюты, поскольку «риски глобальных дисбалансов катастрофически нарастают» [Зыкова, 2010].

Специфику сложившейся ситуации наиболее адекватно охарактеризовал Н. Рубини, который широко известен тем, что предсказал нынешний кризис. По его мнению, США повторяет путь Британской империи: «Роль США в качестве ведущего глобального экономического, финансового и даже геостратегического суперигрока снижается. Экономические и финансовые сверхдержавы и империи, как правило, являются чистыми кредиторами, и чистым кредитором (по-

полняющим сальдо счета текущих операций), например, была Британская империя на ее пике. Но такие империи утрачивают свой статус – британский фунт в роли ведущей мировой валюты утратил эту позицию во время Второй мировой войны, когда Великобритания стала крупным чистым должником и чистым иностранным заемщиком (пополняющим дефицит по счету текущих операций), и крупным держателем бюджетного дефицита. США в настоящее время являются крупнейшим чистым заемщиком в мире (огромный дефицит по счету текущих операций), а также крупнейшим чистым должником в мире, а его внутренний бюджетный дефицит растет слишком резко» [Рубини, 2009].

Принимая во внимание мнение Н. Рубини, следует особое внимание уделить описанному выше противоречию, поскольку новая финансовая архитектура, возникшая в результате его разрешения, должна включить в себя Россию в качестве полноценного игрока.

Следующее важнейшее противоречие связано с контролем над энергоресурсами и является следствием глобальной конкуренции между странами на энергетических рынках. Сегодня на смену частным энергетическим корпорациям Запада, преобладавшим на рынке в XX веке, пришли новые нефтегазовые компании из развивающихся стран и стран с переходной экономикой, которые полностью или частично контролируются национальными государствами.

Контроль рынков энергоресурсов со стороны национальных государств несет в себе серьезную опасность для устойчивости сложившейся мировой капиталистической системы. Действительно, запасов нефти на планете осталось всего на несколько десятилетий, а ее потребление растет как в развитых странах, так и в развивающихся, которые пытаются догнать первые ускоренными темпами. В этих условиях значение энергоресурсов в мировой экономике существенно возросло, так как любое нарушение стабильности поставок нефти и газа может привести к дезорганизации экономической и политической системы государств, которые их импортируют.

Решение проблемы энергетического суверенитета, в т. ч. собственности на энергоресурсы, возможно путем установления коллективного межгосударственного контроля над ресурсами, которые неравномерно распределены.

Одна из концепций распределенного суверенитета принадлежит американскому ученому С.Д. Краснеру, который предлагает «чтобы нефть в плохо управляемых странах была провозглашена общим достоянием человечества и поставлена под контроль, например, Всемирного банка» [Krasner, 2004, с. 23]. С.Д. Краснер считает, что энергоресурсы оказывают негативное влияние на экономическое развитие страны, являются причиной коррупции, авторитаризма, источником финансирования терроризма.

Для минимизации этого влияния он предлагает заключить договор между государством, владеющим нефтяными запасами, и Всемирным банком, о создании совместного трастового органа для управления нефтяным сектором. Этот орган должен располагаться на территории институционально развитой страны с эффективно действующей правовой системой, состоять на паритетных началах из представителей государства-производителя и представителей Всемирного банка и совместно решать судьбу доходов, получаемых от реализации энергетических проектов [Krasner, 2004, с. 23–24].

Однако данная концепция вызывает целый ряд вопросов. Например, непонятен механизм принятия решений о разделении государством своего суверените-

та с Всемирным банком, да и Всемирный банк, функционально представляющий мировое сообщество, все же создан правительством США, и его президент назначается указом американского президента. При этом нельзя не упомянуть, что добыча нефти в США падает с 1971 года, а природного газа – с 2003 года. В настоящее время в Соединенных Штатах из потребляемых 23 млн. баррелей в сутки добывается только 8, остальное страна импортирует [Oil Market Report, 2011]. В таких условиях богатое энергоносителями государство может разделить свой суверенитет не со всем мировым сообществом, а с отдельно взятой страной.

Сегодня сложно найти структуру, которая адекватно и объективно представляла бы интересы всех основных экономик мира. Один из немногих эффективно функционирующих органов, который объединяет большинство государств на планете, – Совет Безопасности ООН, напротив, призван обеспечить неприкосновенность суверенитета государств-участников. Поэтому для решения такого рода задачи потребуются серьезная перестройка существующих моделей международных отношений.

Более того, возникает вопрос: если развитые страны претендуют на свободный доступ к мировым энергетическим ресурсам, то не следует ли вести речь о распределенном суверенитете в области высоких технологий, науки, образования, культуры? Ведь разрыв между развитыми и развивающимися странами в этих сферах настолько огромен, что может считаться такой же заданной природой особенностью, как расположение запасов нефти и газа.

Для решения противоречия, сложившегося на рынке энергоресурсов, необходимы усилия как в экономической, так и в политической плоскости, и пока сложно сказать, каким путем оно может быть разрешено.

И третье, наиболее важное противоречие, на котором необходимо акцентировать внимание, – противоречие между глобальной финансовой системой и национальными государствами.

В результате бурного развития международной торговли государства все больше стали зависеть от глобальной конкуренции. Так, вмешиваясь в экономику путем создания неблагоприятных условий для капитала, государство провоцирует бегство капитала из национальной экономики. А предоставляя стимулы для развития того или иного бизнеса, оно способствует накоплению капитала. В мире насчитывается почти двести суверенных государств, каждое из которых пытается проводить свою политику, но все они принимают участие в процессе мировой конкуренции как за торговлю, так и за капитал. Система взаимоотношений в рамках этого процесса исключительно сложна – единые международные нормы, выработанные в глобальной финансовой системе, пытаются взаимодействовать с политическими нормами, которые в каждом государстве индивидуальны. При этом финансовый сектор, благодаря новым технологиям, стал слишком быстрым для человеческого восприятия. Он плавно перемещается по планете, переходя из одного временного периода в другой, от одной биржевой сессии к другой, и миллионы участников этого процесса каждую секунду готовы купить недооцененный актив и продать переоцененный. Технологии позволили человечеству принимать кредитные риски экстерриториально, а любые значимые процессы в США очень быстро отражаются на том, что происходит в Красноярске. С другой стороны, ответственность национальной элиты за уровень жизни в суверенном государстве осталась, и никакие технологии, по крайней мере в ближайшее время, не снимут с нее эту ответственность.

Некоторые ученые [Иноземцев, 2009] для разрешения данного противоречия предлагают уменьшить финансовый сектор до уровня, который отвечал бы потребностям реального. Однако, учитывая, что оба сектора являются взаимосвязанными составными частями воспроизводственного процесса, следствием этого может стать уменьшение и реального сектора. Поэтому речь здесь должна идти об оптимизации этих секторов и характера их взаимодействия.

Другой способ решения проблемы – обвинить во всем США, однако необходимо учитывать, что проблема заемщика, который не может обслуживать задолженность, становится проблемой его кредиторов, крупнейшие из которых – Китай и Россия. По мнению автора, суть противоречия заключается в том, что финансовый сектор перерос фундаментальные основы современного международного права, прежде всего суверенитет государств. Поэтому сегодня, пока есть возможность, необходимо приступить к построению глобальной системы регулирования мировой экономики, которая будет адекватна новым финансовым и экономическим реалиям. И в рамках новой системы национальные государства должны будут делегировать часть своих полномочий международным, наднациональным органам, действующим в интересах всего человечества.

Историческая неизбежность процесса формирования глобальной экономики практически не вызывает сомнений, а глобализация придает особый характер экономическим отношениям между государствами, их экономиками, политическими системами и культурами, преобразуя современный мир.

Описанные выше противоречия, которые возникают в рамках этого процесса, так или иначе будут разрешены. Однако для их разрешения с минимальными потерями для мировой экономической системы необходима скоординированная и целенаправленная межгосударственная политика, поскольку чисто рыночные механизмы в силу известных «провалов рынка» не способны этого сделать.

Библиографический список

1. Балковский Д. Новая резервная валюта? «Горячие темы» западных блогов – доллар или евро, чем Калифорния похожа на Казахстан, состояние валютных резервов и занятость в Америке [Электронный ресурс] // Bankir.Ru. 08.03.2010. URL: bankir.ru/publication/article/4405799 (дата обращения: 27.01.11).
2. Зыкова Т. Доллару ищут замену // Российская газета. 15.12.10. Центральный выпуск № 5362 (283).
3. Иноземцев В. Сценарии посткризисного развития России: публичная лекция [Электронный ресурс] // ПОЛИТ.РУ. URL: polit.ru/lectures/2009/02/19/crisis.html (дата обращения: 27.01.11).
4. Лядов О. Самая реальная валюта будущего [Электронный ресурс] // Forex Dealing City. 14.12.2009. URL: dealingcity.ru/content/fundamentals/index.php?ELEMENT_ID=10782 (дата обращения: 25.01.11).
5. Рубини Н. Ответы на вопросы читателей FT.com [Электронный ресурс] // LIVEJOURNAL. 15.02.2009. URL: vsocial.livejournal.com/68986.html (дата обращения: 27.01.11).
6. Krasner S. D. The Hole in the Whole: Sovereignty, Shared Sovereignty, and International Law // Michigan Journal of International Law. 2004. Vol. 25, № 4.
7. Oil Market Report. Supply [Электронный ресурс] // International Energy Agency. OECD/IEA 2011. URL: omrpublic.iea.org/supplysearch.asp (дата обращения: 27.01.11).
8. Peruvian guru holds key to crisis [Электронный ресурс] // The Observer. 15.03.2009. URL: guardian.co.uk (дата обращения: 27.01.11).

АННОТАЦИИ

Педагогика

Л.А. Барановская, В.В. Игнатова

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕХАНИЗМА «ОТВЕТСТВЕННАЯ ЗАВИСИМОСТЬ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТА

Механизм ответственной зависимости, социальная ответственность, технология, интеракция, совместная деятельность.

В статье представлены концептуальные идеи по разработке механизма ответственной зависимости и описана технология его реализации в процессе формирования социальной ответственности студентов.

С.Н. Баранчук, А.Н. Савчук

ПРЕДПОСЫЛКИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕХНИКО-ТАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ БОРЦА В ПОЕДИНКЕ НА ФОНЕ ЕГО ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

Скоростно-силовые качества, двигательная активность, технико-тактическая подготовка, спортивная техника, двигательные качества.

Статья посвящена анализу технико-тактического мастерства борцов в поединке. В спортивной борьбе с изменениями правил к борцам предъявляется все больше и больше требований к технико-тактической подготовке, скоростно-силовым качествам и двигательной активности борца, особенно к борцам атакующего действия.

В.В. Бибикова

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ЕНИСЕЙСКОЙ ШКОЛЫ-КОММУНЫ

Положение о единой трудовой школе, школа-коммуна, коммунальный совет.

В статье раскрывается опыт работы по организации трудового воспитания в единственной школе-коммуне в Енисейской губернии в 20-е годы XX века. Деятельность этого образовательного учреждения отвечала концепции социального воспитания, заложенной в Положении о единой трудовой школе.

О.В. Богданова, З.К. Бакшеева

**ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПРЕДМЕТАМ ИСКУССТВА
В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ «ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ»
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Воспитание, человек культуры, интеграция предметов, целостная картина мира, учебная интегрированная программа, художественно-эстетический цикл, образовательный процесс, подростковый возраст.

В статье рассматривается проблема воспитания «человека культуры» в подростковом возрасте путем интеграции предметов художественно-эстетического цикла в образовательном процессе. Основной акцент сделан на описании условий воспитания «человека культуры» и потенциальных возможностях интегрированного подхода в процессе становления и развития личности подростка.

И.В. Богомаз, Л.Н. Дроздова, П.П. Дьячук (мл.), И.В. Шадрин

**ДИАГНОСТИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОБЪЕКТОВ**

Учебная деятельность, диагностика, пазлы, конструирование, обучаемость, проблемная среда.

Проводится сравнительный анализ данных диагностики базовых когнитивных функций БКФМ с данными компьютерной диагностики учебной деятельности по конструированию пространственных объектов. Для компьютерной диагностики учебной деятельности использована проблемная среда «Динамические пазлы» в комплексе с программой обработки протоколов деятельности обучающихся решению задач по конструированию чертежа из фрагментов.

Е.В. Бойков

**ОБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
К СОЗДАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ**

Электронный учебник, трехмерная графика, режим реального времени, интерактивность.

В статье представлены подход к созданию электронных учебников на основе трехмерной интерактивной графики в режиме реального времени и новая механика учебного процесса с использованием компьютерных средств обучения.

Г.А. Гуртовенко

**ВОСПИТАНИЕ КАК СПОСОБ ПРОИЗВОДСТВА ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ
В КОНТЕКСТЕ КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ**

Духовное производство человека, когнитология, когнитивная культура, современность, воспитание, вандализация культуры, способ производства общественной жизни.

В статье дается социально-философский анализ современности, воспитание рассматривается как возможный способ производства современной общественной жизни. Дается характеристика когнитивной парадигмы как методологической базы построения новой практики воспитания, обозначается проблематика способа производства общественной жизни и возможности производства человека как духовного существа на основе освоения им когнитивной культуры.

Е.А. Демидович

**РАЗРАБОТКА И ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ
В ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Педагогическая технология, активные методы обучения, рабочая группа, структурные компоненты, внедрение.

В статье освещается процесс внедрения интерактивных технологий обучения в практику среднего профессионального образовательного учреждения. Изложены структурные компоненты педагогической технологии как системной категории: научный, процессуально-описательный и процессуально-действенный.

Ф.Н. Денисенко

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОБУЧЕНИЮ
ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ КРАТКОСРОЧНЫХ ИНТЕНСИВНЫХ ШКОЛ**

Образовательные технологии, профессиональное самоопределение, робототехника, аксиология, педагогическое проектирование, проблемное обучение, поисковая деятельность, ценностное отношение.

В статье произведен анализ одной из современных образовательных технологий – краткосрочной интенсивной школы – на основании опыта конкретного педагогического прецедента – проектной школы «Что сегодня современно знать». Автор обосновывает необходимость включения в краткосрочные образовательные проекты аксиологически-мировоззренческих компонентов как неразрывно связанных с проектной деятельностью учащихся и определяющих содержание и результаты образовательного процесса интенсивных школ.

С.И. Дорошенко

**ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИЙСКОЙ ПРОВИНЦИИ XX ВЕКА:
СООТНОШЕНИЕ ТРАДИЦИОНАЛИЗМА И РЕФОРМАТОРСТВА
(НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ ГОРОДА ВЛАДИМИРА)**

История музыкального образования, провинция, система музыкального образования, традиции, реформы.

Статья посвящена анализу влияния музыкально-педагогических традиций XIX века на развитие системы музыкального образования в провинции в 20–40-е годы XX века. Рассматривается деятельность педагогов города Владимира. Показаны особенности развития провинциальной системы музыкального образования: автономность, приверженность традиционным (православным) ценностям, значимость личностного фактора.

Д.Г. Дрюков-Филатов, М.М. Колокольцев

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ
ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ДВИГАТЕЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЮНЫХ МУЗЫКАНТОВ**

Школьники-музыканты, педагогический эксперимент, учебная программа, физическая культура, двигательные качества.

В статье предлагается введение вариативного компонента, содержащего элементы профессионально-прикладного характера, в программу по физической культуре для воспитанников школы-интерната с углубленным изучением музыки. Показана эффективность предложенной программы совершенствования двигательных качеств у детей 12 лет.

Л.А. Козлова, В.В. Игнатова

**УКЛАД ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ЦЕЛЕЙ
РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Новая школа, уклад, школьная жизнь, модели уклада, характеристики уклада.

В статье рассматривается проблема совершенствования уклада школьной жизни в контексте стратегических целей развития российского образования. Охарактеризованы различные виды и модели уклада: ультимативный, унифицированный, утилитарный, утопический, универсальный.

Т.А. Мартиросова, Л.Н. Яцковская

**ДВИГАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ ВУЗА
В ПРОЦЕССЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Здоровьесберегающее образование, дифференцированный подход, опорно-двигательный аппарат, биопедагогический процесс.

В работе исследуется динамика двигательных процессов по формированию основного физического качества – гибкости – при организованной целенаправленной систематической деятельности в процессе здоровьесберегающего образования в вузе методами измерения биологических функций с целью управления педагогическим процессом.

Ф.С. Матвеев

ПРОБЛЕМЫ ТЕХНИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА БОРЦОВ

Спортивная борьба, приемы борьбы, двигательные задачи, спортивная тренировка, педагогический эксперимент.

В работе приводится анализ применения приемов борьбы борцами греко-римского стиля в тренировочной и соревновательной деятельности на основе анкетирования и наблюдений за тренировками и соревнованиями. Выявлены эффективные приемы. Разработана экспериментальная программа и доказана ее эффективность в педагогическом эксперименте.

А.Н. Муравьева, З.К. Бакшеева

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ**

Безопасность жизнедеятельности, компоненты безопасности жизнедеятельности: знаниевый аспект (осведомленность), деятельностный аспект (личный опыт и личная позиция), нравственный аспект (сформированность определенных личностных качеств).

Статья раскрывает актуальность проблемы формирования готовности к безопасности жизнедеятельности школьников и результаты опытно-экспериментальной работы. Раскрыты возможности теоретического просвещения и практического тренинга в решении данной проблемы (модульный курс «Я и безопасный мир» и «Полигон безопасности жизнедеятельности»).

Е.А. Семина

**ДИАГНОСТИКА СТАРТОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ
КАК ВХОДНОЙ ЭТАП МОНИТОРИНГА
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Компетенция, компетентностная модель, мониторинг, диагностика, учебно-познавательная деятельность студентов, стартовые возможности студентов, анкеты-мониторы.

В статье рассмотрен один из подходов к осуществлению мониторинга учебно-познавательной деятельности студентов. Раскрыта сущность входного этапа мониторинга – диагностики стартовых возможностей студентов, описаны основные результаты этого этапа.

В.И. Стручков, С.А. Дорошенко, А.Ю. Григорьев

ГАРМОНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОК В ВУЗЕ

Вариативная часть, дневник Гармонии, косвенная оценка, репродуктивное воспитание, репродуктивное здоровье, программно-методическое обеспечение.

Статья раскрывает проблему необходимости гармонизации физического воспитания студенток в вузе на основе единства и взаимосвязи укрепления и поддержания физического и репродуктивного здоровья.

А.А. Стюгин, Л.М. Туранова

**ОРГАНИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СО ШКОЛЬНИКАМИ НА ОСНОВЕ КЛАСТЕРНОЙ ТЕХНОЛОГИИ
В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ**

Виртуальная образовательная деятельность, кластерная технология, дистанционное образование.

Статья посвящена проблемам организации виртуальной образовательной деятельности со школьниками. Представлены подходы к формированию электронной образовательной среды с учетом специфики социально-культурных, географических условий Красноярского края.

А.А. Стюгина

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ДИСТАНЦИОННЫХ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ**

Элективные курсы, дистанционное образование, эффективность дистанционного общения.

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности организации дистанционных элективных курсов в дистанционном образовании. Раскрываются психологические аспекты сетевого взаимодействия участников образовательного процесса.

Д.В. Упоров

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Моделирование процесса управления, проектирование структур, педагогическая система, модель взаимодействия, межличностные отношения.

В статье рассматривается модель взаимодействия образовательного учреждения с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Определены этапы, задачи, методы и средства реализации при планировании организации работы в данной модели; организационные условия ее реализации; условия эффективности функционирования.

Л.В. Шкерина, М.В. Литвинцева

**ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ФИКСАЦИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТА
И ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ ЕГО КОМПЕТЕНЦИЙ**

Качество подготовки в формате компетенций, модульно-рейтинговое обучение, электронный портфолио, мониторинг и оценивание компетенций студента.

Статья посвящена решению актуальной проблемы измерения и оценивания качества подготовки студента в педагогическом вузе в формате компетенций. Предложена научно обоснованная концепция электронного портфолио как средства фиксации и накопления образовательных достижений студента и как технологии оценивания их компетенций. Определены принципы, структура и педагогические функции портфолио. Выявлены основные организационно-педагогические условия его реализации.

Н.Ф. Яковлева

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ ХАРАКТЕРА У ДЕТЕЙ-СИРОТ

Дети-сироты, изучение характера, черты характера, уровни проявления психологических черт, методика.

В статье описывается авторская методика изучения проявлений характера у детей-сирот, воспитывающихся в образовательных учреждениях интернатного типа, включающая 7 интегральных черт. Определены их когнитивные, эмоционально-волевые и деятельностно-поведенческие показатели. Приведены данные, полученные сравнением двух выборок: детей-сирот и детей, воспитывающихся в семье.

М.Г. Янова

ДИАГНОСТИКА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Организационно-педагогическая культура будущего учителя, компоненты, показатели, критерии сформированности, диагностическая программа.

В статье рассматривается проблема диагностики организационно-педагогической культуры будущего учителя. Изучается сущность, выявляются показатели организационно-педагогической культуры и критерии формирования данной культуры.

Психология

О.Б. Абраменко

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ОСНОВА ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ЧАСТО БОЛЕЮЩЕГО РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Часто болеющие дети, родительское отношение, личность ребенка, типы родительского отношения, агрессивность.

Статья посвящена особенностям родительского отношения, которые негативно сказываются на здоровье подрастающего поколения, мешают полноценному развитию личности ребенка. Особое внимание в работе уделяется результатам исследования эмоционального благополучия и типам семейного воспитания часто болеющих детей старшего дошкольного возраста.

Е.П. Албитова

МОБИЛЬНАЯ ПРОФИДЕНТИЧНОСТЬ В ПОИСКЕ И ВЫБОРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Идентичность, мобильность, профессионализм, профессиональная идентичность, профессиональная мобильность, мобильная профидентичность.

Статья посвящена проблеме изучения мобильной профидентичности личности, важной в поиске и выборе специальности для студентов вуза. Проведен сравнительный анализ ключевых понятий, обозначены и систематизированы особенности проявления и выражения мобильной профидентичности.

Ю.Ю. Белова

ВРАЧЕВАНИЕ АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТИ МЕТОДОМ Г.А. ШИЧКО (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ МАРИЙ ЭЛ)

Алкогольная зависимость, метод Шичко, избавление от алкогольной зависимости, психодиагностический эксперимент.

В статье рассматриваются некоторые возможности применения метода Г.А. Шичко для избавления людей от алкогольной зависимости на примере Республики Марий Эл. Представлены результаты психодиагностического эксперимента. Разработаны специальные рекомендации.

Л.К. Будук-оол

ОЦЕНКА УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ ТУВИНСКОЙ И РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Уровень тревожности, студенты тувинской и русской национальности, психосоциальная адаптация.

Данная статья посвящена изучению уровня тревожности студентов тувинской и русской национальности, проживающих в одинаковых климатогеографических и социальных условиях Республики Тыва, в динамике обучения в вузе.

Философия

М.С. Бакулина

СИСТЕМНЫЙ И КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОДЫ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ

Системный подход, система, элемент, структура, целостность, комплексный подход, комплекс.

В статье рассматриваются системный и комплексный подходы с точки зрения их методологических особенностей и практической совместимости. Изучение работ отечественных ученых по вопросам системного подхода и существующих трактовок комплексного позволило выделить и описать специфическое рассмотрение объекта исследований. Автор предлагает рабочее определение понятиям «комплексный подход» и «комплекс».

К.А. Зорин

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЖУРНАЛИСТОВ, РЕКЛАМИСТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Аксиология, ценностные представления, журналистика, реклама, связи с общественностью.

Статья посвящена анализу различий и сходства ценностных представлений трех родственных профессий: журналистики, рекламы и связей с общественностью. Выявлено, что, несмотря на разговоры о слиянии профессий, отличны представления о продукте труда. В то же время обнаружено сходство представлений о желаемом и нежелательном поведении. Автор также фиксирует дублирование журналистами и PR-специалистами одной задачи – участие в социальном управлении.

Филология

Д.Н. Жаткин, Е.В. Крехтунова

**ПОЭМА Т.-Б. МАКОЛЕЯ «ВИРГИНИЯ»
В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ Д.Л. МИХАЛОВСКОГО**

Т.-Б. Маколей, поэзия, художественный перевод, традиция, компаративистика, международные литературные связи, межкультурная коммуникация, художественная деталь.

В статье впервые осуществлен анализ особенностей переводческого осмысления Д.Л. Михаловским поэмы Т.-Б. Маколея «Виргиния» в контексте событий общественно-политической и литературной жизни России 1860-х гг., установлена специфика восприятия отдельных художественных деталей, нюансов содержания английского оригинала.

О.Н. Кондратьева

**ЗООМОРФНЫЕ ОБРАЗЫ КАК ИСТОЧНИК ОСМЫСЛЕНИЯ
КОНЦЕПТА «ДУША» (ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Образ, метафора, концепт, концептуализация, менталитет, национальное сознание, диахрония, душа, зооморфизм.

В статье рассматривается роль зооморфных образов в осмыслении концепта «душа». Анализируются значение Священного Писания в возникновении подобных образов, а также их дальнейшая судьба в древнерусской литературе и литературе Нового времени, устанавливается их специфика на каждом временном этапе.

Н.Н. Кошкарлова

РЕЧЕВОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Речевое воздействие, интервью, пресс-конференция, Послание Президента, конфликтный дискурс, диалогичность, успех / неуспех коммуникации.

Статья посвящена анализу способов речевого воздействия в современной политической коммуникации на примере таких жанров, как интервью, пресс-конференция, Послание Президента. Конфликтный дискурс часто является сферой реализации выделенных механизмов речевого воздействия. Во всех трех жанрах представляется возможным проследить специфику диалогических отношений руководителя государства с народом, с подчиненными и оппонентами.

Ж.В. Леонова

**ФОНЕТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ
В ТЕОРЕТИЧЕСКОМ И ПРАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ДИСКУССИЙ НАЧАЛА XX ВЕКА)**

Теоретические основы русской системы правописания, орфографическая практика начала XX века, фонетический принцип.

В статье рассматривается и анализируется фонетический (звуковой) принцип правописания, который выдвигался в качестве ведущего и на основе которого предлагалось кодифицировать русскую орфографическую систему в начале XX века. Новизна работы заключается в том, что в ней рассматриваются не столько лингвистические, сколько лингвометодические работы, которые были написаны непосредственно педагогами-практиками.

Л.Г. Самотик

**ВНЕЛИТЕРАТУРНАЯ ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА:
К ТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ**

Литературный язык, внелитературная лексика, диалектизмы, просторечие, жаргонизмы, термины, экзотизмы, историзмы, архаизмы.

Изменения в русском языке касаются перераспределения между стратами национального языка и стилями языка литературного. В этой ситуации внимание учёных всё чаще привлекают переходные явления: локализмы, регионализмы, диалектизмы и т. п., которые позволяют представить язык не как группу отдельных ячеек, а как непрерывное языковое пространство. Внелитературная лексика русского языка – одно из ключевых понятий этой группы, которое должно быть терминологизировано.

Л.А. Соколова

**ОБРАЗОВАНИЕ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ
ОТ ЛЕКСЕМЫ «ЗВЕЗДА» В ПОЭЗИИ К. Д. БАЛЬМОНТА**

Окказиональные образования, интерпретация, лексема, мотив, сложение основ как способ образования.

Статья посвящена анализу окказиональных слов в творчестве К.Д. Бальмонта, образованных от лексемы «звезда» путем сложения корней и основ. Проанализированы стихотворения всего корпуса поэтических текстов автора. Выявлено, что новых слов, образованных указанным способом, более 15; основы их индивидуальны, характерны для идиостиля К.Д. Бальмонта.

С.Б. Шарифуллин

**О ТИПОЛОГИИ ВЕРБАЛЬНО-ИКОНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ
МУЗЫКАЛЬНЫХ КЛИПОВ**

Вербально-иконические тексты, типология текстов музыкальных клипов, семантико-прагматический анализ.

В статье предлагается классификация вербально-иконических текстов музыкальных видеоклипов, основанная на семантико-прагматическом анализе различных современных клипов. Подобная типология представляется впервые, прежде всего, в лингвистическом аспекте.

А.Н. Шемберова

**СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ
КОНСТИТУЦИЙ ГЕРМАНИИ (В ДИАХРОНИИ)**

Структура, содержание, конституция, преамбула, раздел, глава, статья, абзац, права человека.

Статья посвящена анализу структурно-содержательных особенностей конституции как типа текста на примере немецких конституций (в диахронии). Выявляются общие и особенные черты их структурной организации, устанавливаются причины расхождения под влиянием социально-политических перемен, пережитых Германией в XIX–XX вв.

История

Д.Б. Боталова

**НЕОИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОРРУПЦИИ
В РОССИЙСКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ**

Коррупция, политическая система, политический институт, неоинституциональная методология.

В статье рассматривается феномен коррупции с позиций актуального в отечественной политологии неоинституционального подхода. Институт коррупции анализируется в условиях деформализации, неформальной институционализации российской политической системы.

Т.Г. Верхотурова

**ШТАТЫ И ЧИСЛЕННОСТЬ
ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНСКОЙ АДМИНИСТРАЦИИ (1822–1917 гг.)**

Численность чиновничества, бюрократия, енисейская губернская администрация, Енисейская губерния, Сибирь.

Статья посвящена анализу численности государственных служащих енисейской губернской администрации в 1822–1917 гг. На основе впервые представ-

ленных документов и архивных материалов выявлены особенности государственного управления Енисейской губернии через установление реальной и относительной численности чиновников, занимавших высшие, штаб- и обер-офицерские должности, показана динамика количественного состава енисейской губернской администрации с выявлением тенденций его изменения во времени.

С.А. Дианов

**КАДРОВЫЙ ВОПРОС И СТАНОВЛЕНИЕ
СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ЦЕНЗОРОВ
НА УРАЛЕ В 1920–1941 ГГ.**

Урал, цензура, уральские цензоры, квалификация, кадровый состав.

В статье реконструирован процесс организации системы кадровой подготовки и повышения квалификации служащих аппарата цензуры на Урале. Утверждается, что в 1920-е гг. вопросам профессиональной компетентности цензора не уделялось внимания. Только в 1930-е гг. в цензурных органах Урала была предпринята попытка создать систему повышения квалификации цензоров. Статья написана на основе широкого круга источников, часть которых впервые введена в научный оборот.

С.В. Зяблицева

**СПЕЦИФИКА РЕПЕРТУАРНОЙ ПОЛИТИКИ ТЕАТРОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

Театр, театральная жизнь, театральный репертуар, Великая Отечественная война, Западная Сибирь.

Статья посвящена театральной жизни Западной Сибири в экстремальный период Великой Отечественной войны. Автор анализирует тематическое своеобразие репертуара военного времени, основные формы театральной деятельности.

А.Т. Кузин

**ПРОСВЕЩЕНИЕ САХАЛИНСКОГО КОРЕЙСКОГО НАСЕЛЕНИЯ:
ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Сахалинская область, КНДР, Республика Корея, корейский язык, корейские школы, национальное возрождение.

В статье на основе архивных источников обобщается исторический опыт просвещения корейского населения Сахалинской области. Прослеживается эволюция государственной политики от безусловной поддержки до полного непризнания корейской национальной школы. Анализируется комплекс современных проблем языково-культурной ассимиляции. Научно обосновывается необходимость разработки целевой программы возрождения корейского языка и повышения его коммуникационной роли.

Е.С. Маменкова

**ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЕ СНАБЖЕНИЕ
ЗАКЛЮЧЁННЫХ КРАСНОЯРСКОГО ИТЛ В 1941–1945 ГГ.**

Заключённые, исправительно-трудовой лагерь, продовольственное снабжение, калорийность продовольственного пайка, группы интенсивности труда.

Статья посвящена анализу проблемы продовольственного снабжения заключённых Красноярского исправительно-трудового лагеря в годы Великой Отечественной войны (1941–1945), определению калорийности продовольственного пайка заключённых и его сопоставлению с нормами продовольственного снабжения других категорий населения. Установлено, что спецификой продовольственного снабжения в годы войны стали повсеместное снижение норм довольствия, а также нормированное и дифференцированное его распределение, коснувшееся всех категорий населения СССР, в том числе и заключённых. В течение всех военных лет проблема продовольственного снабжения заключённых так и не была решена, а калорийность пайка была ниже довоенного уровня на 30 %.

Л.Л. Молодых

ПРОГРАММА НМЭП: НАДЕЖДЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

Третий мир, развивающиеся страны, национализм, «Север», «Юг», Запад, резолюция ООН о НМЭП, неоколониализм, международное разделение труда.

Тема данной статьи – значение выдвинутой развивающимися странами в их интересах программы нового международного экономического порядка между «Севером» и «Югом» (НМЭП). Временные рамки исследования – от создания будущих идей НМЭП в 1960-е гг. до их фактического провала в 1980-е гг., или реализации в дискредитирующем виде.

В.В. Никуленков, М.Д. Северьянов

**МАТЕРИАЛЬНО-ФИНАНСОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ПЕЧАТНЫХ СРЕДСТВ
МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ (СМИ) КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ
ДО И ПОСЛЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА АВГУСТА 1998 Г.**

Печатные СМИ, экономический кризис, государственные дотации, региональная печать, техническая изношенность, заработная плата.

Статья посвящена изучению экономического состояния редакций печатных СМИ Красноярского края в до- и послекризисный период 1998 года, а также определению основных причин внутреннего кризиса печати.

С.М. Силонов

**ИНТЕРНИРОВАНИЕ КИТАЙСКИХ АРМИЙ ПОД КОМАНДОВАНИЕМ
ГЕНЕРАЛОВ СУ БИНВЭНЯ, МА ЧЖАНШАНЯ, ЛИ ДУ, ВАН ДЕЛИНЯ
В СССР В 1930-Е ГОДЫ**

Интернирование, китайские вооруженные формирования, Советский Союз, Китай, Маньчжурия, Япония, Ма Чжаншань, Су Бинвэнь, Ли Ду, Ван Делинь.

Малоизвестной страницей истории российско-китайских отношений является интернирование в 1930-е годы в СССР китайцев, отступивших на советскую территорию после оккупации Маньчжурии японскими войсками. Исследование этой темы позволит дополнить историю китайской диаспоры в России.

А.И. Хаванский

**ИСТОРИЯ ИЗУЧЕНИЯ КЕРАМИКИ НАЧАЛА ПОЗДНЕГО
БРОНЗОВОГО ВЕКА ЮЖНОГО УРАЛА**

Синташтинский культурный тип, раннеалакульский культурный тип, керамика, историко-культурный подход.

В статье рассматривается история изучения керамики бронзового века Южного Урала (синташтинский и раннеалакульский культурный типы). Выделяются два основных периода: первый – 1970–1980-е гг., второй – конец 1980-х – настоящее время. Для первого периода характерно преимущественное использование эмоционально-описательного, для второго – историко-культурного подхода к древней керамике.

Биология. Экология

Н.Ю. Бикаева, А.А. Баранов

ФАУНА И НАСЕЛЕНИЕ ПТИЦ Г. ЗЕЛЕНОГОРСКА В ЛЕТНИЙ ПЕРИОД

Авифауна, типы местообитаний, экологические группировки птиц, население птиц.

В статье содержится информация по качественным и количественным характеристикам фауны птиц малого города на примере г. Зеленогорска Красноярского края в летний период. Дается обзор экологических группировок птиц в основных типах местообитаний в г. Зеленогорске.

В.В. Виноградов

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ВЫДЕЛЕНИЮ И ОПИСАНИЮ РАЗМЕРНОСТИ
ВИДОВЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ НИШ У ПОЗВОНОЧНЫХ ЖИВОТНЫХ**

Экологическая ниша, методика расчетов, позвоночные животные, горные леса.

В статье приводится краткое изложение основных подходов к сбору полевого материала и методикам статистической обработки данных о численности видов для вычисления и отображения видовых экологических ниш позвоночных животных на примере мелких млекопитающих лесного пояса Алтае-Саянской горной страны.

И.К. Гаврилов

**АННОТИРОВАННЫЙ СПИСОК ПТИЦ САЯНСКОЙ ГОРНОЙ СИСТЕМЫ:
СОСТАВ, ЧИСЛЕННОСТЬ, ХАРАКТЕР ПРЕБЫВАНИЯ И РАЗМЕЩЕНИЕ**

Аннотированный список птиц, Западный и Восточный Саян, авифауна, ландшафтный ярус, характер пребывания, численность.

Впервые на основании анализа литературных источников и оригинальных материалов многолетних исследований автора (1986–2008) составлен аннотированный список птиц Саянской горной системы с указанием характера пребывания, численности, ландшафтного и биотопического размещения 245 видов (254 подвидов) птиц, в том числе в Западном Саяне – 243 видов (253 подвидов) и Восточном Саяне – 216 видов (226 подвидов).

К.С. Мокринец

**ЭКОЛОГО-ГЕОМОРФОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
РАСПОЛОЖЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ЗОН Г. КРАСНОЯРСКА**

Функциональное зонирование, ГИС, эколого-геоморфологические исследования.

Рассматривается роль геоморфологических условий в процессе развития и площадного роста г. Красноярск, а также при выборе места под строительство города. При помощи ГИС-технологий произведено зонирование территории города по типам функционального использования. Выполнен расчёт площадей функциональных зон, и проанализирована их распространённость на различных элементах рельефа, в том числе и неблагоприятных для строительства.

Д.В. Овчинников

АНОМАЛЬНО ХОЛОДНЫЕ ЛЕТНИЕ СЕЗОНЫ НА АЛТАЕ В XIX–XX ВВ.

Ширина годичных колец, климат, древесно-кольцевая хронология.

Статья посвящена анализу частоты и особенностям проявления холодных летних сезонов на Алтае в период с 1800 по 2000 гг. Рассмотрены особенности проявления и встречаемости холодных летних лет и периодов по высокогорным поясам и по территории в целом. Показано, что наиболее часто холодные годы повторялись в начале XIX в. во всех высотных поясах и по всей территории Алтая. Около ледников холодное лето предшествующего года в отдельные годы отрицательно сказывается на формировании ширины годичных колец и в последующий год.

Д.И. Сахабутдинова

**ЗООПЛАНКТОН РЕКИ БЕЛОЙ НА ТЕРРИТОРИИ БЛАГОВЕЩЕНСКОГО РАЙОНА
РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН**

Зоопланктон, сапробность, загрязненность, качественный и количественный состав.

В период 2008–2009 гг. обнаружено 16 видов зоопланктонных организмов, из них 7 видов – Rotatoria, 5 – Cladocera, 3 – представителя Cyclopoidea, 1 – Calanoida, а также науплиальные и копеподитные стадии. Индекс сапробности по Пантле и Букку в 2008 г. составлял 1,42, а в 2009 г. – 1,65.

Д.И. Целюк, О.И. Целюк

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОЦЕНКЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ПРИРОДНУЮ СРЕДУ
НАМЫВНЫХ ТЕХНОГЕННЫХ СООРУЖЕНИЙ
ГОРНОДОБЫВАЮЩИХ ПРЕДПРИЯТИЙ**

Хвостохранилища, системный подход, вещественный состав, антропогенная нагрузка.

В рамках предложенного системного подхода рассмотрен комплекс исследований, необходимых для прогнозирования и принятия мер по снижению техногенного воздействия на природные объекты от намывных техногенных сооружений горнодобывающих предприятий.

Математика

Е.Н. Михалкин

**О ГИПЕРГЕОМЕТРИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ
К РЕШЕНИЮ АЛГЕБРАИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЙ**

Алгебраическое уравнение, гипергеометрическая функция, обобщенный гипергеометрический ряд.

В статье рассматривается алгебраическое уравнение с одним параметром (триномиальное уравнение). На основе гипергеометрического подхода Меллина получена формула для решения триномиального уравнения в виде линейной комбинации обобщенных гипергеометрических рядов. Указана область сходимости найденных рядов.

Экономика

С.А. Авдеева

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИПОТЕЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ

Доступность, ипотека, проблемы, жилье, ипотечные отношения.

Статья посвящена выявлению и раскрытию основных проблем развития ипотечных отношений в России. Проведен не только их анализ, но и предложены пути решения, что позволило бы сделать ипотеку более доступной для российских граждан, поскольку ипотека – один из эффективных способов решения жилищной проблемы. Приобретение собственного и качественного жилья – первоочередная потребность для каждой семьи, без удовлетворения которой невозможно существование социально ориентированной экономики.

A.A. Пархоменко

**О ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОТИВОРЕЧИЯХ
В РЕАЛЬНОМ И ФИНАНСОВОМ СЕКТОРАХ ЭКОНОМИКИ**

Реальный, финансовый секторы экономики, мировой экономический кризис, противоречия, глобализация, мировая резервная валюта, рынок энергетических ресурсов.

В статье рассматриваются противоречия, сложившиеся в процессе взаимодействия реального и финансового секторов экономики на современном этапе: использование доллара в качестве мировой резервной валюты, проблема распределения энергоресурсов и противоречие между глобальной финансовой системой и национальными государствами.

ABSTRACTS

Pedagogics

L.A. Baranovskaya, V.V. Ignatova

**REALIZATION OF THE MECHANISM «RESPONSIBLE DEPENDENCE»
IN THE COURSE OF FORMATION OF STUDENT SOCIAL RESPONSIBILITY**

Mechanism of responsible dependence, social responsibility, technology, interaction, joint activity.

The article presents conceptual ideas on working out of the mechanism «responsible dependence» and describes the technology of its realization in the process of forming students' social responsibility.

S.N. Barantchuk, A.N. Savchuk

**PREREQUISITES OF MODELLING OF TECHNICAL-TACTICAL ACTIONS
OF A FIGHTER IN A DUEL AGAINST THE BACKGROUND OF HIS MOTOR ACTIVITY**

Speed-power qualities, motor activity, technical-tactical preparation, sports techniques, motor qualities.

This article analyzes technical and tactical skills of fighters in a duel. More and more requirements to technical-tactical training, speed-power qualities and motor qualities, especially for attacking fighters due to the changes of the rules appear in wrestling.

V.V. Bibikova

FROM THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF THE YENISEI SCHOOL-COMMUNE

Regulation on the Unified Labor School, school-commune, communal council.

The article describes the experience in the organization of labor education in the only school-commune in the Yenisei province in the 20-ies of the twentieth century. The activity of this educational institution corresponded to the concept of social education rooted in the Regulation of the Unified Labor School.

O.V. Bogdanova, Z.K. Baksheyeva

**POSSIBILITIES OF INTEGRATED APPROACH TO ART SUBJECTS WHILE
EDUCATING A «PERSON OF CULTURE» IN GROWING AGE**

Education, person of culture, integration of subjects, holistic worldview, integrated curriculum, art and esthetics cycle, educational process, growing age.

The article considers a problem of educating a «person of culture» in the growing age by the integration of art and esthetics subjects in the educational process. The article focuses on describing the conditions necessary for educating a «person of culture» and on the potential possibilities of an integrated approach in the process of bringing up and forming a teenager's personality.

I.V. Bogomaz, L.N. Drozdova, P.P. Dyachuk (jr.), I.V. Shadrin

**DIAGNOSTICS OF EDUCATIONAL ACTIVITY
ON COSTRUCTING SPATIAL OBJECTS**

Educational activity, diagnostics, puzzles, constructing, educability, problem environment.

In the present work the comparative analysis of the data of diagnostics of base cognitive brain functions with the data of computer diagnostics of educational activity on constructing spatial objects is carried out. We use «dynamic puzzles» problem environment together with the programme of processing of students' activity's reports on solving tasks on constructing sketches from fragments for the computer diagnostics of educational activity.

E.V. Boikov

OBJECT-ORIENTED APPROACH TO CREATION OF ELECTRONIC TEXTBOOKS

Electronic textbooks, three-dimensional graphics, real time mode, interactivity.

In this article the approach to the creation of electronic textbooks is described on the basis of three-dimensional interactive graphics in a mode of real time and the new mechanics of educational process with use of computer means of training is presented.

G.A. Gurtovenko

**EDUCATION AS A METHOD OF SOCIAL LIFE PRODUCTION
IN THE COGNITIVE PARADIGM CONTEXT: FORMULATION OF THE PROBLEM**

Human spiritual production, cognitive science, cognitive culture, modernity, education, vandalization of culture, a method of production of social life.

This article gives a social – philosophical analysis of modernity. Education is considered as a possible method of production of modern social life. The author gives characteristics of the cognitive paradigm as a methodological basis for the construction of a new practice of education, denotes the problem of the method of social life production and possibilities of human production as a spiritual being on the basis of assimilated cognitive culture.

E.A. Demidovich

**DEVELOPMENT AND INTRODUCTION OF INTERACTIVE
TECHNOLOGIES OF TRAINING SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION**

Pedagogical technology, active methods of training, working group, structural components, introduction.

The article describes the process of introduction of interactive technologies of training into the practice of a vocational educational institution. It also presents the structural components of pedagogical technology as a system category: scientific, process-descriptive and process-effective.

F.N. Denisenko

**FORMING OF VALUE ATTITUDE TO EDUCATION
BY ORGANIZING SHORT-TERM INTENSIVE SCHOOLS**

Educational technology, professional self-determination, robotics, axiology, pedagogical planning, problem education, researching activity, value attitude.

This article analyzes one of the modern educational technologies that is a short-term intensive school, basing on the experience of the certain pedagogical precedent – a planning school «What you need to know today». The author proves the necessity of using axiological-world outlook elements in short-term intensive schools that are closely connected with students' project activity and determining the content and results of educational process of intensive schools.

S.I. Doroshenko

**FORMATION OF THE SISTEM OF MUSIC EDUCATION
IN RUSSIAN PROVINCE OF THE XXTH CENTURY: RELATIONS
OF TRADITIONALISM AND REFORMATION
(ON THE EXAMPLE OF TEACHERS OF MUSIC IN VLADIMIR CITY)**

History of music education, province, system of musical education, traditions, reforms.

The article is devoted to the analysis of the influence of musical-pedagogical traditions of the XIXth century on the formation of the system of musical education in provinces in 20–40-ies of the XX-th century. The author observes the activity of the

teachers of Vladimir. The particularities of development of the system of musical education in provinces are shown: autonomy, adherence to the traditional (orthodox) values, role of a personal factor.

D.G. Dryukov-Filatov, M.M. Kolokoltsev

**USE OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT PHYSICAL EXERCISES
FOR IMPROVING OF MOTOR QUALITIES OF YOUNG MUSICIANS**

Pupils-musicians, pedagogical experiment, curriculum, physical training, motor qualities.

The given article offers the introduction of the variative component containing elements of professional-applied character in the program on physical training for pupils of a boarding school with profound studying of music. The efficiency of the offered program of increasing of motor qualities of children who are 12-year old is shown.

L.A. Kozlova, V.V. Ignatova

**SCHOOL LIFESTYLE IN THE CONTEXT OF STRATEGIC GOALS
OF DEVELOPMENT OF RUSSIAN EDUCATION**

New school, lifestyle, school life, lifestyle models, lifestyle characteristics.

The article considers the problem of improving school lifestyle in the context of strategic goals of the development of Russian education. Various kinds and models of lifestyle are characterized here: ultimative, unified, utilitarian, utopian and universal.

T.A. Martirosova, L.N. Yatskovskaya

**BIOPEDAGOGICAL PROCESSES OF MOTOR ACTIVITY
OF STUDENTS OF A SPECIAL MEDICAL GROUP OF A HIGH SCHOOL
IN THE PROCESS OF HEALTH SAVING EDUCATION**

Health saving education, differentiated approach, locomotor system, biopedagogical process.

The article studies the dynamics of motor processes on the formation of the basic physical quality – flexibility – at the organised purposeful regular activity in the process of health saving education in high schools, by methods of measurement of biological functions for the purpose of management of pedagogical process.

F.S. Matveev

PROBLEMS OF MODERN SKILLS OF FIGHTERS

Wrestling, wrestling techniques, motorial tasks, sports training, pedagogical experiment.

The article analyses the application of wrestling techniques by Greek-Roman style wrestlers in training and competitive activity on the basis of questioning and observing their trainings and competitions. Effective techniques are identified. The experimental program is worked out and its efficiency is proven in the pedagogical experiment.

A.N. Muravyova, Z.K. Baksheeva

**RESULTS OF RESEARCH OF THE PROBLEM OF HEALTH AND SAFETY
OF SCHOOLCHILDREN IN EDUCATIONAL SPACE OF SCHOOL**

Life safety, life safety components: knowledgeable aspect (awareness), activity aspect (personal experience and personal position), moral aspect (formation of certain personal qualities).

The given article reveals the topicality of the problem of formation of the readiness to life safety of schoolchildren and the results of experimental work. The article covers the possibilities of theoretical education and practical training in dealing with this problem (the modular course «Me and the safe world» and «Polygon of life safety»).

E.A. Semina

**DIAGNOSTICS OF STUDENTS' START POTENTIAL AS INITIAL STAGE
OF MONITORING OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY**

Competence, competence model, monitoring, diagnostics, students' educational-cognitive activity, students' start potential, monitoring questionnaires.

In this article we examine one of the approaches to realize the monitoring of students' educational-cognitive activity. We also discover the gist of an initial stage of monitoring – diagnostics of students' start potential, and describe the main results of this stage.

V.I. Struchkov, S.A. Doroshenko, A. Yu. Grigoriev

**HARMONIZATION OF GIRLS' PHYSICAL EDUCATION AT AN INSTITUTE
OF HIGHER EDUCATION**

Variable part, Harmony diary, indirect estimation, reproductive education, reproductive health, programme-methodical maintenance.

This article reveals the problem of necessity of harmonization of girls' physical education at an institute of higher education basing on the unity and interaction of physical and reproductive health strengthening and maintenance.

A.A. Styugin, L.M. Turanova

**ORGANIZATION OF VIRTUAL EDUCATIONAL ACTIVITY
WITH PUPILS BASED ON THE CLUSTER TECHNOLOGY
IN THE SOCIOCULTURAL CONDITIONS OF THE KRASNOYARSK REGION**

Virtual educational activity, cluster technology, distance education.

This article deals with the problems of organizing virtual educational activity with pupils. The approaches to the formation of the e-learning environment within the specific character of socio-cultural and geographical conditions of the Krasnoyarsk region are presented.

A.A. Styugina

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PECULIARITIES
OF ELECTIVE DISTANT COURSES' PROJECTING**

Elective courses, distant learning, effectiveness of distant communication.

The article is devoted to psychological and pedagogical peculiarities of organizing elective distant courses in distant education. The author describes psychological aspects of network interaction of the educational process's participants.

D.V. Uporov

**FEATURES OF REALIZATION OF THE MODEL OF INTERACTION
OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS AND FAMILIES RAISING CHILDREN
WITH LIMITED HEALTH ABILITIES**

Management process modelling, structures's projecting, pedagogical system, model of interaction, interpersonal relations.

This article considers the model of interaction of educational establishments and families raising children with limited health abilities. The stages, tasks, methods and means to realize this model through planning and organization of work; organizational conditions of its implementation and conditions of effective functionality are defined.

L.V. Shkerina, M.V. Litvintseva

**ELECTRONIC PORTFOLIO AS MEANS OF FIXATION
OF STUDENTS' EDUCATIONAL RESULTS
AND TECHNOLOGY OF ESTIMATION OF THEIR COMPETENCES**

Quality of preparation in the format of competences, module-rating training, electronic portfolio, monitoring and estimation of a student's competences.

The article is devoted to solving a topical problem of measuring and estimating the quality of the preparation of a student in a pedagogical high school in the format of competences. The scientifically-based concept of an electronic portfolio as means of fixing and accumulation of a student's educational achievements and as a technology of estimation of their competences is offered. The principles, structure and pedagogical functions of a portfolio are defined. The basic organizational and pedagogical conditions of its realization are revealed.

N.F. Yakovleva

METHODS OF STUDYING DEMONSTRATIONS OF AN ORPHAN'S CHARACTER

Orphans, studying character, character features, level of character features' demonstration levels, methods.

This work describes the author's methods of studying an orphan's character demonstration, brought up in a boarding school, that includes 7 integral features. The-

ir cognitive, emotional-will and activity-behavior indicators are defined. The data got by comparing two groups – orphans and children brought up in a family – are presented.

M.G. Yanova

**DIAGNOSTICS OF ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE
OF A FUTURE TEACHER**

Organizationally-pedagogical culture of a future teacher, components, indicators, criteria of formation, diagnostic programme.

In the given paper the problem of diagnostic of a future teacher's organizational-pedagogical culture is given. The meaning and indicators of organizational-pedagogical culture and criteria of formation of the given culture are considered.

Psychology

O.B. Abramenko

**PARENTAL ATTITUDE AS A BASIS OF COMPLETE PERSONAL DEVELOPMENT
OF A FREQUENTLY ILL CHILD OF SENIOR PRE-SCHOOL AGE**

Frequently ill children, parental attitude, child's personality, types of parental attitude, aggressiveness.

The article concerns the features of parental attitude, which have a negative influence on the health of coming generation, and prevent complete development of a child's personality. A special attention is paid to the results of studying emotional well-being and types of family upbringing of frequently ill children of senior pre-school age.

E.P. Albitova

MOBILE PROFESSIONAL IDENTITY IN THE SEARCH AND CHOICE OF SPECIALITY

Identity, mobility, professionalism, professional identity, professional mobility, mobile profidentity.

The article is devoted to the problem of studying a personality's mobile professional identity important for the search and choice of a university student's speciality. The author gives a comparative analysis of the key concepts, underlines and grades the peculiarities of demonstration and expression of mobile professional identity.

Yu.Yu. Belova

**TREATMENT OF ALCOHOLIC DEPENDENCE BY G.A. SHICHKO'S METHOD
(ON THE BASIS OF THE REPUBLIC OF MARI EL)**

Alcoholic dependence, method by Shichko, deliverance from alcoholism, psychodiagnostic experiment.

Some potentialities of the application of the method by G. A. Shichko for deliverance from alcoholic dependence on the basis of the Republic of Mari El are considered in the article. The results of psychodiagnostic experiment are presented. Some special recommendations are proposed.

L.K. Buduk-ool

**ESTIMATION OF THE LEVEL OF ANXIETY OF STUDENTS OF TUVINIAN
AND RUSSIAN NATIONALITIES IN DYNAMICS OF EDUCATION IN HIGH SCHOOLS**

Level of anxiety, students of tuvinian and russian nationalities, psychosocial adaptation.

The given article is dedicated to studying the level of anxiety of tuvinian and russian students, living in the similar climatic and geographical and social conditions of the Republic of Tyva, in the dynamics of the education in a high school.

Philosophy

M.S. Bakulina

SYSTEM AND COMPLEX APPROACHES: SIMILARITIES AND DISTINCTIONS

Systems approach, system, component, structure, integrality, complex approach, complex.

The system and complex approaches are considered in this article from the point of view of their methodological features and practical compatibility. The study of Soviet scientists' works on the questions of the system approach and existing treatments of the complex approach allowed to identify and describe a specific consideration of the study's object. The author offers the preliminary definitions of the terms «complex approach» and «complex».

K.A. Zorin

**COMPARATIVE ANALYSIS OF JOURNALISTS', ADVERTISERS'
AND PR-SPECIALISTS' AXIOLOGICAL NOTIONS**

Axiology, axiological notions, journalism, advertisement, public relations

The article analyses the similarities and differences of axiological notions of three related professions: journalism, advertisement, public relations. It was found out that in spite of talks about their merging, the notions about the product of work are different. At the same time the notions about desired and undesired professional behaviour are found to be similar. The author also identifies the duplication of the same goal by journalists and PR-specialists – participation in social managing.

Philology*D.N. Zhatkin, E.V. Krekhtunova***POEM «VIRGINIA» OF THOMAS BABINGTON MACAULAY
IN D.L. MIKHALOVSKIY'S TRANSLATING INTERPRETATION***Thomas Babington Macaulay, poetry, literary translation, tradition, comparativistics, international literary relations, cross-cultural communication, literary detail.*

The study of features of D. L. Mikhalovskiy's translating interpretation features of Macaulay's «Virginia» in the context of events, which took place in social, political and literary life of Russia in 1860-ies, was firstly made in the article. Also the specific character of perception of certain literary details, nuances of English original's content are defined.

*O.N. Kondratyeva***ANIMAL IMAGES AS A SOURCE OF UNDERSTANDING
OF CONCEPT «SOUL» (DIACHRONIC ASPECT)***Image, metaphor, concept, conceptualization, mentality, national consciousness, diachrony, soul, zoomorphism.*

In the article the role of images of animals in understanding of the concept «soul» is considered. The meaning of the Bible in occurrence of similar images is analyzed, as well as their further destiny in the Old Russian literature and the literature of new time, their specific character at each temporary stage is established.

*N.N. Koshkarova***SPEECH INFLUENCE IN MODERN POLITICAL COMMUNICATION***Speech influence, interview, press-conference, the President's Message, conflict discourse, dialogue communication, success / failure of communication.*

The article is devoted to the analysis of speech influence's means in modern political communication illustrated by such genres as interview, press-conference, the President's Message. Conflict discourse is often used as the realization's sphere of speech influence's mechanisms. In all three genres it is possible to observe the specific character of dialogue relations between a state leader and people, subordinates and opponents.

J. V. Leonova

**PHONETIC PRINCIPLE OF RUSSIAN SPELLING
IN THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS
(ON MATERIAL OF SPELLING DISCUSSIONS OF THE BEGINNING
OF THE XX-th CENTURY)**

Theoretical bases of Russian system of spelling, spelling practice of the beginning of the XX-th century, phonetic principle.

In the given article the phonetic (sound) principle of spelling which was put forward as a leading one and on whose basis it was offered to codify Russian spelling system in the beginning of the XX-th century is considered and analyzed. The novelty of the work is that not only linguistic, but mostly linguo-methodical works which were written directly by practicing teachers, are considered.

L.G. Samotik

**COLLOQUIAL VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE:
TO THE TERMINOLOGIZATION OF THE CONCEPT**

Literary language, colloquial vocabulary, dialectisms, vernacular language, slang words, terms, exotisms, historicisms, archaisms.

The changes in the Russian language concern the reclassification between stratiations of the national language and styles of the literary language. In this situation the attention of scientists is more often attracted by the transitive phenomena: localisms, regionalisms, dialecticisms, etc. which allow to present the language not as a group of separate cells, but as continuous language space. Colloquial vocabulary of the Russian language is one of key concepts of this group which should be terminologized.

L.A. Sokolova

**DERIVATION OF OCCASIONAL WORDS FROM THE LEXEME «STAR»
IN K. BALMONT'S POEM**

Occasional words, interpretation, lexeme, motive, combination of words as a way of derivation.

The article is devoted to the analysis of occasional words derived from the lexeme «star» by the way of combining roots and stems in K. D. Balmont's poetry. All the poems of the author are researched. It was found out that there are more than 15 new words, derived by this method; their stems are individual and typical for Balmont's idiostyle.

S.B. Sharifullin

ABOUT TYPOLOGY OF VERBAL-ICONIC TEXTS OF MUSICAL VIDEOS

Verbal-iconic texts, typology of music videos' texts, semantic and pragmatic analysis.

In this article we offer a classification of music videos' verbal-iconic texts that is based on the semantic-pragmatic analysis of various modern videos. The article presents the linguistic aspect of this kind of typology for the first time.

A.N. Shemberova

**STRUCTURE AND CONTENT PECULIARITIES
OF GERMAN CONSTITUTIONAL TEXTS (IN DIACHRONY)**

Structure, content, constitution, preamble, part, chapter, article, paragraph, human rights.

The general and especial characteristics of their structural organization are revealed, the reasons of the divergence under the influence of the sociopolitical changes experienced by Germany in the XIX–XX-th centuries are established.

History

D.B. Botalova

**NEW INSTITUTIONAL ANALYSIS
OF POLITICAL CORRUPTION IN RUSSIAN POLITICAL SYSTEM**

Corruption, political system, political institute, new institutional methodology.

The article considers the phenomenon of corruption in the topical aspect in modern political science of new institutional approach. The institution of corruption is analyzed in the conditions of deformalization, nonformal institutionalization of Russian political system.

T.G. Verkhoturova

STAFF AND NUMBER OF YENISEI PROVINCE'S ADMINISTRATION (1822–1917)

Number of officialdom, bureaucracy, Yenisei province's administration, Yenisei province, Siberia.

The given article is devoted to the analysis of number of civil servants of the Yenisei province's administration in 1822–1917. On the basis of firstly presented documents and archival materials the features of the government of the Yenisei province through the establishment of real and relative number of the officials occupying higher, staff – and ober-officer positions are revealed, the dynamics of quantitative structure of the Yenisei province's administration with revealing of the tendencies of its change in time is shown.

S.A. Dianov

**PERSONNEL MATTERS AND ESTABLISHMENT OF SYSTEM
OF TRAINING CENSORS IN THE URALS IN 1920–1941**

Ural, censorship, ural censors, qualification, personnel.

The article reconstructs the process of organizing the system of personnel preparation and training of officials of censorship body in the Urals. It is stated that in 1920s the matters of professional competence of a censor did not attract attention. Only in 1930-ies there was an attempt to create the system of training for censors in the censorship bodies of the Urals. The article was written on the basis of a wide range of sources, a part of which is first introduced to the scientific circulation.

S.V. Ziablitseva

**SPECIFIC CHARACTER OF REPERTOIRE POLICY OF THEATERS
OF WESTERN SIBERIA IN THE YEARS OF WORLD WAR II**

Theater, theatrical life, theatrical repertoire, World War II, Western Siberia.

The article is dedicated to the theatrical life of Western Siberia in the extreme period of World War II. The author analyzes the subject uniqueness of the repertoire of military time, the basic forms of theatrical activity.

A.T. Kuzin

**EDUCATION OF SAKHALIN KOREAN POPULATION:
HISTORICAL EXPERIENCE AND MODERNITY**

Sakhalin region, Democratic People's Republic of Korea, the Republic of Korea, the Korean language, Korean schools, national revival.

In the article the historical experience of education of the Korean population of the Sakhalin region is generalised on the basis of archival sources. The evolution of state policy from absolute support to complete denying the Korean national school is analyzed. The complex of modern problems of language-cultural integration is studied. The necessity of working out of the target program of revival of the Korean language and increasing of its communication role is scientifically proved.

E.S. Mamenkova

**FOOD SUPPLY FOR PRISONERS
IN THE KRASNOYARSK CORRECTIONAL LABOR CAMP IN 1941–1945**

Prisoners, correctional labor camp, food supply, energy value of ration, groups of labor intensity.

This article is devoted to the analysis of the problem of food supply for prisoners of the Krasnoyarsk correctional labor camp during World War II (1941–1945), defining of energy value of ration of prisoners and its comparison with the standards of provision for other groups of population. It is identified that the specific character of

food supply during the war was the general reduction of rations and also its standard and differentiated distribution, concerning all groups of people in the USSR, including prisoners. During all the years of war the problem of food supply for prisoners was not solved and the energy value of their ration was 30 % lower than of the prewar level.

L.L. Molodykh

**NEW INTERNATIONAL ECONOMIC ORDER PROGRAM:
HOPES AND REALITY**

The third world, developing countries, nationalism, «North», «South», the West, the United Nations resolution about New International Economic Order (NIEO), neo-colonialism, international division of labor.

The topic of the given article is the value of the program of the New International Economic Order between «North» and «South» (NIEO) put forward by developing countries in their interests. The time limits of the research start with the creation of future ideas of the New International Economic Order in 1960-ies and finish with their actual failure in 1980-ies or the realization in a discrediting form.

V.V. Nikulenkov, M.D. Severyanov

**FINANCIAL POSITION OF PRINTING MASS MEDIA OF THE KRASNOYARSK REGION
BEFORE AND AFTER THE ECONOMIC CRISIS OF AUGUST, 1998**

Printing mass-media, economic crisis, state grants, substantial crisis, regional press, technical deterioration, salary.

The given article is devoted to studying of the economic condition of editions of printing mass-media of the Krasnoyarsk region before and after the crisis period of 1998, and also to the definition of the main reasons of the internal crisis of the press.

S.M. Silonov

**INTERNMENT OF CHINESE ARMIES LEADED BY GENERALS
SU BINWEN, MA ZHANGSHAN, LI DU, WANG DELIN
IN THE SOVIET UNION IN 1930-IES**

Internment, Chinese armed units, the Soviet Union, China, Manchuria, Japan, Ma Zhan-shan, Su Bingwen, Li Du, Wang Delin.

The internment of Chinese in 1930-ies in the USSR is the little-known historic fact of Russian-Chinese relations. These events occurred after the occupation of Manchuria by Japanese troops. The study of this topic would allow to complement the history of the Chinese diaspora in Russia.

A.I. Khavansky

**HISTORY OF STUDYING CERAMICS OF THE BEGINNING
OF LATE BRONZE AGE OF THE SOUTHERN URAL**

Sintashta cultural type, early Alakul cultural type, ceramics, historical-cultural approach.

The history of studying ceramics of the bronze age of the Southern Ural are considered in the article (Sintashta and early Alakul cultural types). Two basic periods are identified: the first is 1970–1980-ies, the second is the end of 1980-ies – present time. The primary use of the emotionally-descriptive approach is characteristic for the first period, when the historical-cultural approach to ancient ceramics is characteristic for the second period.

Biology. Ecology

N.Yu. Bikaeva, A.A. Baranov

FAUNA AND BIRDS' POPULATION OF ZELENOGORSK IN SUMMER PERIOD

Avifauna, types of habitats, ecological groups of birds, birds' population.

The article contains the information on the ecological aspects of birds' fauna in a small city on the example of Zelenogorsk of the Krasnoyarsk Territory in a summer period. The review of ecological groups of birds in the basic types birds' habitats in Zelenogorsk is given.

V.V. Vinogradov

**METHODICAL APPROACHES TO DETERMINING DIMENSION
OF SPECIFIC ECOLOGICAL NICHES OF VERTEBRATES**

Ecological niche, method of calculation, vertebrates, mountain forests.

The article summarizes the major approaches to collecting field data and to the methods of statistical processing of data on the number of species to calculate and display specific environmental niches of vertebrate animals on the example of small mammals in the forest belt of the Altai-Sayan mountain country.

I.K. Gavrilov

**ANNOTATED LIST OF BIRDS OF THE SAYAN MOUNTAIN SYSTEM:
STRUCTURE, NUMBER, NATURE OF PRESENCE AND PLACING**

Annotated list of birds, East and West Sayan, avifauna, landscape layer, nature of presence, number.

Based on the analysis of literary sources and original materials of the author's studies of many years, the annotated list of birds of the Sayan mountain system was formed for the first time. It includes the data on the nature of presence, the number, the landscape and biotopical placing of 245 species (254 subspecies) of birds, including the data on the West Sayan–243 species (253 subspecies) and the data on the East Sayan–216 species (226 subspecies).

K.S. Mokrinets

**ECOLOGICAL-GEOMORPHOLOGICAL ANALYSIS
OF ARRANGEMENT OF KRASNOYARSK FUNCTIONAL ZONES**

Functional zoning, GIS, ecological-geomorphology researches.

The role of geomorphological conditions in the process of development and growth of Krasnoyarsk, including the situations implying the choice of the place for the city building, is considered. The zoning of the city territories into the types of the functional use was made by means of GIS technologies. The calculation of the areas of functional zones and their concentration on different types of relief, including unfavourable for building zones, was carried out.

D.V. Ovchinnikov

EXTREMELY COLD SUMMER SEASONS IN THE ALTAI IN THE XIX–XXTH CENTURIES

Tree-girdle width, climate, tree-girdle chronology.

This work is devoted to the analysis of frequency and features of the cold summer seasons in the Altai during the period from 1800 to 2000. The features and occurrence of cold summer years and periods on high-mountainous belts and on the territory in general are considered. It is shown that most often cold years repeated in the beginning of the XIXth century in all high-rise belts and on all the territory of the Altai. On the territory near glaciers the cold summer of the previous year in separate years negatively affects the formation of the width of tree girdles during the next year.

D.I. Sahabutdinova

**ZOOPLANKTON OF THE BELAYA RIVER IN THE TERRITORY
OF BLAGOVESHCHENSKIY DISTRICT OF THE REPUBLIC OF BASHKORTOSTAN**

Zooplankton, saprobity, pollution, quality and quantity structure.

In the period of 2008–2009 16 species of zooplankton organisms were found, including 7 species of Rotatoria, 5 species of Cladocera, 3 representatives of Cyclopoida, 1 species of Calanoida, as well as naupliar and copepodite stages. Saprobity index of Pantle – Bukka in 2008 was 1.42 and in 2009 it was 1.65.

D.I. Tselyuk, O.I. Tselyuk

**SYSTEM APPROACH AT ESTIMATION OF INFLUENCE
OF ALLUVIAL TECHNOGENIC CONSTRUCTIONS OF MINING ENTERPRISES ON NATURE**

Tailing facilities, system approach, material structure, anthropogenous load.

Within the limits of the offered system approach the complex of researches necessary for forecasting and taking measures on decreasing technogenic influence of alluvial technogenic constructions of mining enterprises on natural objects is considered.

Mathematics

E.N. Mikhalkin

ABOUT HYPERGEOMETRIC METHOD FOR SOLUTION OF ALGEBRAIC EQUATIONS

Algebraic equation, hypergeometric function, generalized hypergeometric series.

The present article considers an algebraic equation with one argument (trinomial equation). Using the Mellin hypergeometric approach, we got the formula for the solution of a trinomial equation as a linear combination of generalized hypergeometric series. Their domain of convergence of found series is shown.

Economics

S.A. Avdeeva

PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF HYPOTHECARY RELATIONS IN RUSSIA

Availability, hypothecation, problems, housing, hypothecary relations.

The given article is devoted to the revelation and demonstration of the main problems of the hypothecary relations' development in Russia. The analysis and solution of this problem mentioned in this work could help to make hypothecation more available for Russian citizens, because hypothecation is one of the most effective ways out of the housing problem. The acquisition of one's own quality accommodation is the paramount need for every family, and the existence of the socially oriented economy is impossible without satisfaction of this need.

A.A. Parkhomenko

ABOUT GLOBAL CONTRADICTIONS IN REAL AND FINANCIAL SECTORS OF ECONOMY

Real, financial sectors of economy, world economic crisis, contradictions, globalization, global reserve currency, power resources market.

In this article the contradictions formed in the process of interaction of real and financial sectors of economy on the modern stage are considered: the use of dollar as world reserve currency, the problem of distribution of power resources and the contradiction between the global financial system and national states.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абраменко
Оксана Борисовна**

– аспирант кафедры психологии детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель психологии кафедры перспективных образовательных технологий, филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске; т. 8-913-199-65-67; e-mail: abramenko_o69@mail.ru

**Авдеева
Светлана Анатольевна**

– аспирант кафедры экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель финансово-экономических дисциплин, КФЭК – филиал ФГОБУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»; т. 8-923-337-85-65; e-mail: oltyr@yandex.ru

**Албитова
Екатерина Петровна**

– аспирант очной формы обучения кафедры психологии, Читинский государственный университет; главный специалист Центра дистанционного обучения института повышения и переподготовки квалификации, Читинский государственный университет; т. 8-924-274-17-83; e-mail: tsyga19@mail.ru

**Бакулина
Маргарита Сергеевна**

– аспирант кафедры философии и социологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-022-60-66; e-mail: koshkost@yandex.ru

**Бакшеева
Зинаида Кирилловна**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391)217-17-62; e-mail: tesaurus76@mail.ru

**Баранов
Александр Алексеевич**

– доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой зоологии и экологии факультета естествознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 217-17-26; e-mail: abaranov@kspu.ru

**Барановская
Лариса Альбертовна**

– кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, Сибирский государственный технологический университет; т. 8 (391) 227-75-17; e-mail: sibstu@kst.ru

- Баранчук
Сергей Николаевич** – аспирант кафедры теоретических основ физического воспитания, КГПУ им. В.П. Астафьева; тренер-преподаватель МОУ ДОД СДЮШОР по видам единоборств в г. Красноярске;
т. 8-908-031-56-15; e-mail: serega.1408@mail.ru
- Белова
Юлия Юрьевна** – аспирант кафедры социальных наук и технологий, Марийский государственный технический университет, т. 8-917-702-72-48;
e-mail: juliya01@mail.ru
- Бибикова
Валентина Васильевна** – депутат Законодательного собрания Красноярского края; т. 251-31-97 (сот.);
e-mail: bibikova@legis.krsn.ru
- Бикаева
Наталья Юрьевна** – преподаватель, Красноярский электромеханический техникум – филиал НИЯУ МИФИ;
т. 8-913-560-42-24;
e-mail: Natalya.Bikaeva@mail.ru
- Богданова
Ольга Владимировна** – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; заместитель директора по научно-методической работе, МОУ «Гимназия № 1» г. Сосновоборска; т. 8-902-992-86-36;
e-mail: tesaurus76@mail.ru
- Бойков
Евгений Викторович** – аспирант, старший преподаватель кафедры ИВТ, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: kspu@kspu.ru
- Богомаз
Ирина Владимировна** – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры теоретической механики, Сибирский федеральный университет;
т. 8 (391) 249-55-53; e-mail:ppdyachuk@rambler.ru
- Боталова
Дарья Борисовна** – аспирант кафедры политологии, Российский государственный университет им. А.И. Герцена;
т. (812)490-48-84; e-mail: daryabotalova@bk.ru;
эксперт, Институт развития свободы информации (Санкт-Петербург);
e-mail: dbotalova@svobodainfo.org
- Будук-оол
Лариса Кара-Саловна** – кандидат биологических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Тывинский государственный университет (Кызыл); т. 8-913-342-68-71;
e-mail: buduk-ool@mail.ru
- Верхотурова
Татьяна Геннадьевна** – ассистент кафедры гуманитарных наук; преподаватель, Красноярский государственный торгово-экономический институт;
т. 8-923-286-37-88;
e-mail: tatyana-verkhoturova@yandex.ru

- Виноградов
Владислав
Владиславович** – кандидат биологических наук, доцент, кафедра зоологии и экологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-578-17-76; e-mail: vlad-vin@yandex.ru
- Гаврилов
Игорь Кондратьевич** – кандидат биологических наук, доцент, проректор по науке и инновационной деятельности, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-927-36-14, 8 (391) 222-28-92; e-mail: gavrilov@kspu.ru
- Григорьев
Александр Юрьевич** – аспирант кафедры физической культуры и валеологии, Сибирский государственный технологический университет; т. 8 (391) 245-45-31; e-mail: ksinsolence@mail.ru
- Гуртовенко
Галина Александровна** – кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-562-70-724; e-mail: linagurt7@yandex.ru
- Демидович
Елена Александровна** – аспирант кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель дисциплин предметной подготовки, Краевое государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Красноярский педагогический колледж № 2»; т. 8-913-588-92-24; e-mail: eldemidov@yandex.ru
- Денисенко
Фелицата Николаевна** – преподаватель иностранного языка, доцент кафедры перспективных образовательных технологий, филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Железногорске; т. 8 (39197) 2-49-26; e-mail: felitsata@rambler.ru
- Дианов
Сергей Александрович** – кандидат исторических наук, доцент кафедры новой и новейшей истории России, Пермский государственный педагогический университет; т. 8-902-795-06-27; e-mail: dianov-sa@rambler.ru
- Дорошенко
Светлана Ивановна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Владимирский государственный гуманитарный университет; т. 8 (4922) 36-47-49; e-mail: cvedor@mail.ru
- Дорошенко
Сергей Анатольевич** – аспирант кафедры физической культуры и валеологии, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-905-088-22-84; e-mail: ksinsolence@mail.ru.
- Дроздова
Лариса Николаевна** – кандидат медицинских наук, профессор института психологии, педагогики и управления образованием; зав. лабораторией нейропсихологии института коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 227-13-00, 8 (391) 227-09-28; e-mail: ppyachuk@rambler.ru

**Дрюков-Филатов
Дмитрий Геннадьевич**

– аспирант факультета физической культуры и спорта, Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет; преподаватель физической культуры, Иркутская школа-интернат с углубленным изучением музыки; т. 8-924-705-45-55;
e-mail: mihkoll@mail.ru

**Дьячук
Петр Павлович**

– кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник кафедры математических методов физики и информационных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 227-13-00;
e-mail: ppydachuk@rambler.ru

**Жаткин
Дмитрий Николаевич**

– доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой перевода и переводоведения, Пензенская государственная технологическая академия; академик Международной академии наук педагогического образования, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член Союза писателей России, член Союза журналистов России; т. 8-909-315-63-54, 8-937-402-14-33, 8 (41-2) 49-55-34; e-mail: ivb40@yandex.ru

**Зорин
Кирилл Александрович**

– старший преподаватель, и.о. зав. кафедрой журналистики института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет; т. 8-906-974-49-86;
e-mail: Kirill_zorin@mail.ru

**Зяблицева
Светлана
Владимировна**

– кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и педагогики, Кемеровский государственный сельскохозяйственный институт; т. (3842) 72-74-95, 8-905-070-95-71;
e-mail: ziabl2 @rambler.ru

**Игнатова
Валентина
Владимировна**

– доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики, Сибирский государственный технологический университет; т. 8 (391) 227-47-07; e-mail: valyaig@mail.ru

**Козлова
Людмила Андреевна**

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей школы, андрагогики и акмеологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; директор гимназии № 6 г. Красноярск; т. 8 (391) 254-07-84;
e-mail: valyaig@mail.ru

**Колокольцев
Михаил Михайлович**

– доктор медицинских наук, чл.-кор. РАЕ, профессор кафедры физической культуры, Национальный исследовательский Иркутский государственный технический университет; т. 8-914-945-08-00; e-mail: mihkoll@mail.ru

- Кондратьева
Ольга Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра общего языкознания и славянских языков, Кемеровский государственный университет;
e-mail: kondr25@rambler.ru
- Кошкарова
Наталья Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра международных коммуникаций, Южно-Уральский государственный университет;
т. 8-922-22-500-22; e-mail: nkoshka@rambler.ru
- Крехтунова
Елена Викторовна** – преподаватель кафедры романо-германской филологии, Пензенский государственный университет; т. 8-902-354-05-34; e-mail: mizuori@mail.ru
- Кузин
Анатолий Тимофеевич** – кандидат исторических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления, филиал Тихоокеанского государственного экономического университета в городе Южно-Сахалинске; т. 8 (4242) 79-62-32 (р.), 8(4242) 72-78-52 (д.), 8-962-110-35-37;
e-mail: Anatoliy_Kuzin1939@mail.ru
- Леонова
Жанна Викторовна** – старший преподаватель, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-983-158-37-85;
e-mail: zhannaleonova@yandex.ru
- Литвинцева
Марина Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева;
т.8 (391) 211-99-86, 8-913-556-10-39;
e-mail: litvintseva@mail.ru
- Маменкова
Елена Сергеевна** – аспирант кафедры отечественной истории, КГПУ им. В.П. Астафьева;
старший преподаватель кафедры философии и социально-гуманитарных наук, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого;
т. 8-913-196-68-54; e-mail: microcore@rambler.ru
- Мартиросова
Татьяна Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский государственный технологический университет; т. 8 (391) 227-38-19;
e-mail: tat.martirosova@yandex.ru
- Матвеев
Александр Сергеевич** – заместитель директора по спортивно-массовой работе, МОУ ДОД «Спортивная детско-юношеская школа олимпийского резерва “Рассвет»»;
т. 8-902-991-90-58, 8 (391) 241-90-58;
e-mail: iasc@mail.ru

- Михалкин
Евгений Николаевич** – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математического анализа и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-950-4338-267; e-mail: mikhalkin@bk.ru
- Мокринец
Кирилл Сергеевич** – аспирант кафедры физической географии и геоэкологии; ассистент кафедры физической географии и геоэкологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-923-276-48-65; e-mail: flashofgenius@mail.ru
- Молодых
Леонид Леонидович** – аспирант кафедры всеобщей истории, КГПУ им. В.П. Астафьева, т. 8-962-082-48-80; e-mail: molodykh@kspu.ru
- Муравьёва
Анна Николаевна** – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева, т. 8-950-402-66-26; e-mail: annaanm@mail.ru
- Никуленков
Василий Валентинович** – аспирант кафедры истории России гуманитарного института, Сибирский федеральный университет; т. 8-923-277-07-27; e-mail: bumer19862005@yandex.ru
- Овчинников
Дмитрий Викторович** – кандидат географических наук, научный сотрудник лаборатории структуры древесных колец, Институт леса им. В.Н. Сукачева СО РАН; т. 8-923-291-41-25; e-mail: dovch@mail.ru
- Пархоменко
Андрей Анатольевич** – аспирант кафедры экономической теории и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-905-976-91-96; e-mail: aap_krs@mail.ru
- Савчук
Александр Николаевич** – кандидат педагогических наук, профессор, кафедра ТОФВ, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-913-557-69-54; e-mail: ffkis@kspu.ru
- Самотик
Людмила Григорьевна** – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и культуры речи, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 246-13-34 (д.), 8-905-974-76-34; e-mail: samotik@kspu.ru
- Сахабутдинова
Динара Ириковна** – аспирант кафедры ботаники, Башкирский государственный университет; системный администратор, Уфимский автотранспортный колледж; т. 8-917-783-61-26; e-mail: Dinara-sepia@yandex.ru
- Северьянов
Михаил Дмитриевич** – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой истории России гуманитарного института, Сибирский федеральный университет; т. 8-902-918-79-90; e-mail: sfu@kras.ru

- Семина
Екатерина Андреевна** – аспирант кафедры математического анализа и методики его преподавания; старший преподаватель кафедры геометрии и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-929-39-61; e-mail: easemina@rambler.ru
- Силонов
Сергей Михайлович** – соискатель, Сибирский федеральный университет; т. 8-913-030-08-91; e-mail: sms-63@mail.ru
- Соколова
Людмила Алексеевна** – соискатель кафедры русского языка института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет; старший преподаватель кафедры философии и гуманитарных наук института фундаментальной подготовки, Сибирский федеральный университет; т. 8-963-256-33-18; e-mail: flightdream@mail.ru
- Стручков
Владимир Ильич** – соискатель кафедры спортивных дисциплин, КГПУ им. В.П. Астафьева; старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-215-37-21; e-mail: vladimir4531@mail.ru
- Стюгин
Андрей Александрович** – заместитель начальника управления информационно-методического сопровождения дистанционного образования; старший преподаватель кафедры педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-902-914-47-33; e-mail: astyugin@yandex.ru
- Стюгина
Анастасия Андреевна** – старший преподаватель кафедры психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева, т. 8-950-435-03-09; e-mail: styugina07@mail.ru
- Туранова
Лариса Михайловна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания информатики; начальник управления информационно-методического сопровождения дистанционного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-066-31-52; e-mail: turanova@yandex.ru
- Упоров
Дмитрий Викторович** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института специальной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8(391) 255-74-23; e-mail: ispkspu@mail.ru
- Хаванский
Алексей Иванович** – аспирант Учреждения Российской академии наук, Институт археологии (Москва); т. 8-926-234-36-29; e-mail: Arkaim01@yandex.ru

- Целюк
Денис Игоревич** – кандидат геолого-минералогических наук, зав. лабораторией промышленного техногенеза, Красноярский научно-исследовательский институт геологии и минерального сырья; т. 8 (391) 227-08-73, 8-913-533-63-35; e-mail: cdi@kniigims.ru, tselukdi@mail.ru
- Целюк
Олег Игоревич** – студент факультета промышленной теплоэнергетики, Сибирский федеральный университет; т. 8-953-593-56-63, 8 (391) 212-54-42; e-mail: cdi@kniigims.ru, tselukdi@mail.ru
- Шадрин
Игорь Владимирович** – кандидат технических наук, доцент кафедры математических методов физики и информационных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 227-13-00, 227-09-28; e-mail: pptyachuk@rambler.ru
- Шарифуллин
Станислав Борисович** – ассистент кафедры иностранных языков, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; соискатель кафедры русского языка института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет; e-mail: hmotobox@gmail.com
- Шемберова
Александра Николаевна** – аспирант кафедры германских языков и межкультурной коммуникации, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-908-017-33-92; e-mail: tref-f@yandex.ru
- Шкерина
Людмила Васильевна** – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой математического анализа и методики его преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8 (391) 211-99-86 (р.), 8-903-924-78-39; e-mail: Shkerina@mail.ru
- Яковлева
Наталья Федоровна** – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Становление гражданского характера нового поколения сибиряков», докторант, КГПУ им. В.П. Астафьева; т. 8-962-079-27-06, e-mail: natalia_mclaren@mail.ru
- Янова
Марина Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой спортивных дисциплин, КГПУ им. В.П. Астафьеван; т. 8-913-830-28-91; e-mail: ymg_boss@mail.ru
- Яцковская
Любовь Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культуры и валеологии, Сибирский государственный технологический университет; т. 8-902-942-09-00; e-mail: sibstu@kst.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в очередных выпусках научного журнала «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» 2011 г. Журнал выпускается четыре раза в год: 20 марта, 20 июня; 10 октября; 20 декабря.

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ вуза, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук. Журнал прошел ряд необходимых регистраций: номер международной регистрации ISSN 1995–0861; свидетельство о регистрации СМИ (ПИ № ФС77-29950 от 19 октября 2007 г.); зарегистрирован как подписное издание в каталоге НТИ Агентства «Роспечать» № 66001. С 05.03.2010 журнал включен в Перечень ВАК. Предупреждаем авторов, что полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Все статьи рецензируются. Статьи аспирантов сопровождаются представлением (или кратким отзывом) научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру и публикуются бесплатно. Для остальных авторов стоимость 1 страницы составляет 500 руб. Оплата осуществляется по договору. Форма договора заполняется в двух экземплярах и высылается на почтовый адрес вуза: 660060, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89, Вестник КГПУ. Авторам для получения номера журнала необходимо оформить подписку в указанном каталоге Агентства «Роспечать».

Электронный вариант статьи просим направлять по e-mail: verfel@kspu.ru. Статьи принимаются в течение года с 20 января до 1 ноября по мере формирования выпусков.

Справки можно получить по e-mail: verfel@kspu.ru у редактора «Вестника КГПУ им. В.П. Астафьева» Верфель Яны Евгеньевны.

Требования к оформлению статей

Объем не более 10 страниц. Формат MS Word (doc); интервал 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 пт; список литературы по алфавиту. В соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, научную новизну, научные выводы. Приложение оформляется отдельным файлом: 1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, тел., эл. адрес). 2. Ф.И.О. автора, заглавие (полуужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (не менее 6–8 строк на русском и английском языках), ключевые слова на русском и английском языках (не более 10 слов; 12 пт).

Проьба в названии файлов указывать свою фамилию (Иванов статья; Иванов приложение).

Образец оформления статьи

О.А. Ревенко

ВОСПИТАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ключевые слова на русском языке (не более 10).

С наступлением XXI века проблема толерантности приобретает особую актуальность в связи с процессом глобализации и одновременным ростом этнического самосознания различных народов. В определенной мере сбывается печальный прогноз С. Хантингтона о перспективе масштабных конфликтов «не между социальными классами... а между народами различной культурной идентификации» [Хантингтон, 2003, с. 24]...

Библиографический список

(по алфавиту, ГОСТ Р 7.0.5-2008. Библиографическая ссылка)

1. Паина Л.И. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник ОГУ. 2001. № 2. С. 41–49.
2. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и литературной правке / под ред. И.П. Голуб. 3-е изд., испр. М.: Ральф, 2001. 368 с.
3. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.
4. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются.

Образец оформления приложения

Сведения об авторе: Сазонова Вера Александровна – аспирант кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; Канский педагогический колледж – филиал КГПУ им. В.П. Астафьева в г. Канске. Т. 8-908-219-98-27; e-mail: mig225@rambler.ru

В.А. Сазонова

Антитеза как стилистический прием в прозе А.П.Чехова 1890-х гг.

Ключевые слова: писательская манера, язык художественной прозы, контраст, антонимия, антонимы, стилистический прием, антитеза.

Аннотация: 6–8 строк на русском языке.

То же на английском языке.

ВЕСТНИК
Красноярского государственного
педагогического университета им. В.П. Астафьева

2011 (2)

Редактор М.А. Исакова
Корректор С.Ю. Глазунова
Верстка М.Л. Гукайло

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 15.06.11. Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 46,03. Бумага офсетная.
Тираж 1000 экз. Заказ 349

Отпечатано ИПК КГПУ,
т. 211-48-00

Для заметок